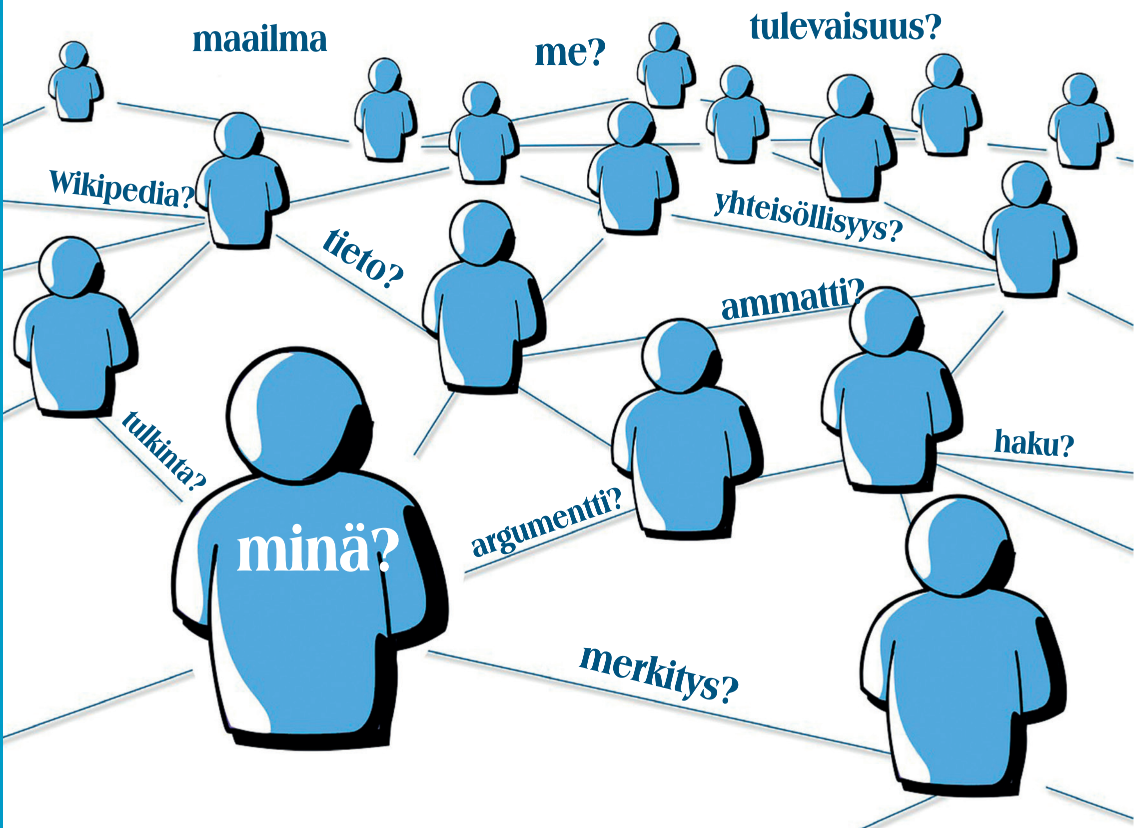
EERO ROPO, EERO SORMUNEN & JANNICA HEINSTRÖM

Identiteetistä informaatiolukutaitoon

Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija



IDENTITEETISTÄ INFORMAATIOLUKUTAITOON:
TAVOITTEENA ITSENÄINEN JA YHTEISÖLLINEN OPPIJA

Eero Ropo, Eero Sormunen & Jannica Heinström (toim.)

IDENTITEETISTÄ INFORMAATIOLUKUTAITOON:

tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija

Kustantaja:
Tampere University Press

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
https://verkkokauppa.juvenes.fi

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Kansi ja taitto
Maaret Kihlakaski

ISBN 978-951-44-9919-7
ISBN 978-951-44-9920-3 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015

441 729
Painotuote

Sisällys

Osa 2
Informaatiolukutaito ja sen ohjaus

ESIPUHE

Tämä kirja sai alkunsa Suomen akatemian rahoittamassa *Know-Id* -tutkimushankkeessa. Hankekonsortion nimilyhenteessä ”*Know*” viittaa tietoon, tiedon rakentamiseen ja informaatiolukutaitoon, joka on perinteisesti kiinnostanut informaatiotutkijoita. ”Id” viittaa identiteettiin, joka on ollut enemmän kasvatustieteilijöiden fokuksessa. Molempia konsortion tutkimusryhmiä yhdisti kiinnostus oppimiseen ja miten identiteetin rakentamista ja informaatiolukutaidon kehittymistä voidaan tukea yhtenä koulutuksen tavoitteena. Kysymys asetettiin myös toisinpäin: Miten oppijan identiteetin rakentaminen ja informaatiolukutaidon kehittyminen tukee oppimista?

Meillä oli Know-Id -hankkeen alussa intuitiivinen käsitys siitä, että identiteetti ja informaatiolukutaito ovat olennaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Ajattelimme että näiden käsitteiden parempi soveltaminen voisi auttaa ymmärtämään syvemmin monia tämän päivän koulutuksessa havaittuja ongelmia kuten alhaista opiskelumotivaatiota tai kouluviihtyvyyttä, leikkaa/liimaa–opiskelua ja muita oppimista rapauttavia käytäntöjä. Intuitio on kuitenkin vasta lähtökohta tutkimukseen. Monialaisessa tutkimusryhmässä kävimme runsaasti keskusteluja ymmärtääksemme toistemme käsityksiä ja lähestymistapoja. Teimme myös empiiristä tutkimusta, joka kohdentui yleensä joko identiteetin tai informaatiolukutaidon osa-alueille.

Know-Id -hankkeessa valmistui yksi väitöskirja, kymmenen pro gradu -tutkielmaa, 13 kansainvälistä konferenssipaperia tai journaaliartikkelia ja seitsemän kotimaista artikkelia. Tämä kirja pyrkii esittämään hankkeen keskeisimmät tutkimustulokset suomenkielellä. Kirja herättelee lukijaa pohdiskelemaan oppijan identiteettiin ja informaatiolukutaitoihin liittyviä kysymyksiä teoreettiselta kannalta. Toisaalta yritämme konkreettisesti kertoa, miten tuloksia voi soveltaa käytäntöön. Kaikki empiiriset tutkimukset on tehty käytännön opetustilanteissa joten matka tutkimuksesta käytäntöön ei ole pitkä.

Toivomme että kirja tavoittaa ajattelemamme kohderyhmän: opettajat peruskouluissa, lukioissa ja korkeakouluissa, pedagogiset kirjastonhoitajat ja informaatikot, kasvatustieteen ja informaatiotutkimuksen opiskelijat sekä kotimaiset tutkijakollegat eri aloilla.

Omistamme kirjan tutkijaryhmän jäsenelle Heikki Mäki-Kulmalalle, joka menehtyi äkilliseen sairauskohtaukseen keväällä 2014. Heikki oli innokas keskustelija, jonka laaja lukeneisuus ja filosofinen elämänasenne nousivat mieleenpainuvasti esille tutkimusryhmän tapaamisissa. Julkaisemme Heikin viimeiseksi jääneen artikkelin muodossa, johon se Heikin käsikirjoituksena jäi.

Tampereella 4. syyskuuta 2015

Eero Ropo	Eero Sormunen	Jannica Heinström
Tampereen yliopisto	Tampereen yliopisto	Åbo Akademi
Kasvatustieteen yksikkö	Informaatiotieteiden yksikkö	Informationsvetenskap

IDENTITEETTI JA INFORMAATIOLUKUTAITO OPPIMISEN JA OPETUKSEN HAASTEENA

Maailma näyttäytyy internetin ja globalisaation aikakaudella entistä mutkikkaampana. Osaltaan tähän mutkikkuuden lisääntymiseen vaikuttaa maailman saavutettavuuden lisääntyminen ja avautuminen. Kun kaikki on saatavilla, löydettävissä ja lähestyttävissä, tarvitaan uudenlaisia valmiuksia ymmärtää ja lähestyä maailmaa kompleksisena kokonaisuutena. Informaation saatavilla olosta huolimatta esimerkiksi kokonaisuuksien hahmottaminen ja erilaisten perusteorioiden ymmärtäminen ei kuitenkaan ole yhtään sen helpompaa kuin ennen informaatioyhteiskunnan aikaa. Tiedon määrän nopea kasvu, ristiriitaisen tiedon lisääntyminen ja oman lähestymistavan hahmottaminen tai ongelmien ratkaiseminen on kasvaville nuorille edelleen haasteellista.

Tietoyhteiskunnassa koulutuksen tavoitteet ja sisällöt joudutaan määrittelemään uudelleen. Erityisen keskeisiksi nousevat taidoista löytää ja arvioida informaation relevanttisuutta, eettisyyttä ja oikeellisuutta. Informaation kasvava tarjonta ja olennaisesti helpompi saatavuus muuttaa sekä työelämässä ja kansalaisena toimimisen edellytyksiä että osaamisvaatimuksia. Koulutuksen odotetaan luovan ihmisille tietoyhteiskunnan muutoksia vastaavia valmiuksia, vaikka samalla nähdään, että tulevaisuuden osaamisvaatimukset ovat entistä vaikeam-

min ennakoitavissa. Koulutuksen tavoitteet ja sisällöt on perinteisesti määritelty painottaen oppiainesisältöjä. Tietoyhteiskunnassa tämä on liian staattinen ja ahdas näkökulma, sillä oppijan metavalmiudet nousevat olennaiseen rooliin. Näihin metavalmiuksiin kuuluu myös itsenäinen ja toiset huomioonottava toimijuus.

Uusissa *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (POPS 2014), jotka otetaan kouluissa käyttöön kunta- ja koulukohtaisilla lisäyksillä varustettuna syksyllä 2016, on pyritty vastaamaan kehittyvän tietoyhteiskunnan vaatimuksiin. Uudet opetussuunnitelmaperusteet korostavat tarvetta laaja-alaiseen osaamiseen, jota edellytetään sekä opettajalta että oppilaalta. Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen vaatii tiedon- ja taidonalat ylittävää oppimista (mt., 17). Tämä edellyttää oppilaan aktiivisen toimijuuden lisääntymistä koulukontekstissa. Vain näin hän pystyy hyödyntämään kasvavan informaatiotarjonnan antamia mahdollisuuksia. Samalla opettajan odotetaan käyttävän teknologiaa hyödyntävää pedagogiikkaa ja kehittyvän oppimisen mahdollistajana ja ohjaajana.

Uudet opetussuunnitelmaperusteet korostavat oppilaan *identiteettiä* ja *monilukutaitoa* koulutuksen tavoitteina. Tämän kirjan näkökulmasta nämä käsitteet edustavat kahta itsenäisen, mutta samalla yhteisöissä elävän, oppijan kehittymisen peruspilaria. Identiteettiä edustavat oppilaan tavat vastata henkilökohtaisiin kysymyksiin: *Kuka olen? Millaiseksi voin tulla?* POPS (2014, 13) tunnistaa, että ”oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.”

Monilukutaito merkitsee ”*taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä*” (ks. mt., 21). Monilukutaito-käsite syntyi 90-luvulla kasvatustieteen piirissä virinneiden pohdintojen tuloksena (The New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Tässä kirjassa käytämme monilukutaidon sijasta käsitettä *informaatiolukutaito*, jonka määritelmä on hyvin lä-

hellä monilukutaidon määritelmää. Informaatiolukutaito-käsite syntyi 80-luvulla kirjasto- ja informaatiotieteen piirissä (ALA, 1989) joten informaatiotutkimuksen piirissä on luontevampaa käyttää tätä termiä.

Asiakirjana opetussuunnitelma ei anna pedagogisia ehdotuksia siihen, miten identiteetin ja monilukutaidon kehittämiseen tähtäävää opetusta ja ohjausta voisi toteuttaa. Opetussuunnitelmaperusteiden täydentäminen opetussuunnitelmaksi, toteutus ja pedagogiikan kehittäminen tavoitteiden saavuttamiseksi ovat koulujen ja opettajien tehtäviä. Opetussuunnitelmaperusteissa mainittujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää sellaisten pedagogisten ratkaisujen kehittämistä, jotka tukevat oppilaan mahdollisuuksia rakentaa identiteettiään sekä kehittyä informaatioympäristönsä hyödyntäjänä. Tämän kirjan tarkoituksena on esittää teoreettisia perusteita ja käytännön näkökulmia pedagogisten ratkaisujen kehittämiseen eli siihen, mitä identiteetti ja informaatiolukutaito koulussa tarkoittavat, mitkä ovat niiden yhteydet ja miten niitä voidaan koulutuksessa huomioida.

Identiteetin ja informaatiolukutaitojen kehitys ovat toisiaan tukevia ja toisiaan edellyttäviä prosesseja. Identiteetin rakentamista voidaan kuvata neuvotteluna, jossa oppilas tutustuu maailmaan ja sen ilmiöihin koulun ja informaatioympäristön tarjonnan ja oman kiinnostuksensa mukaan. Tämä prosessi ei etene ilman merkitysten rakentamisen prosessia. Identiteetin kehitys on prosessi, jossa informaatiolla jostain ja siihen liittyvien merkitysten muodostuksella on keskeinen asema. Tieto tai informaatio ei ole tämän näkemyksen mukaan objekti, joka vain tallennetaan tai jätetään huomiotta, vaan tietäminen on suhde tiedon ja tietäjän välillä. Merkitykset ovat tämän suhteen sidoksia. Merkitysten luominen asioihin ja ilmiöihin edellyttää suhteen toiselta osapuolelta, esimerkiksi oppilaalta, tiedostettua identiteettiä tai ainakin halua kehittää itseä informaation avulla. Tällaiset prosessit tukevat muun muassa mahdollisten tulevaisuuksien tunnistamista, oman toimijuuden kehittymistä koulu- ja muissa oppimisyhteisöissä sekä opiskelumotivaation rakentumista ja ylläpitoa.

Informaatiolukutaitojen kehittäminen antaa välineitä itsenäiseen opiskeluun, tukee tietoista epävarmuuden hallintaa oppimisprosessissa

sekä tätä kautta vahvan oppijaidentiteetin kehittymistä. Informaatiolukutaidot ovat yhteydessä identiteetin kehitykseen ja tukevat oppijaa ylittämään totunnaisia rajoja tutkimusmatkoilla informaatioympäristöön.

Identiteettiin ja informaatiolukutaitoon liittyy monia ammatillisia käsityksiä, joiden vuoksi kehittäminen uhkaa jäädä koulussa ja koulutuksessa puutteelliseksi (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Limberg et al., 2008; Alamettälä & Sormunen, 2014);

- Perinteiset koulutusmallit eivät huomioi identiteetin ja informaatiolukutaitojen erityiskysymyksiä. Niin identiteetin kuin informaatiolukutaitojenkin oletetaan kehittyvän opintojen yhteydessä ilman erityistä ohjausta tai opettajat eivät tunne niiden ohjaamisen menetelmiä.

- Molempia pidetään geneerisinä oppijan valmiuksina tai piirteinä. Niiden yhteyttä oppiainekohtaisiin pedagogisiin kysymyksiin ei pidetä olennaisina tai niiden ohjaus halutaan eristää yksittäiseen oppiaineeseen (esimerkiksi informaatiolukutaidot yhtenä teemana äidinkielen opetussuunnitelmaan).

- Identiteetti ja informaatiolukutaidot koetaan yksilöllisiksi piirteiksi ja oppimistavoitteet kohdistetaan pelkästään yksilöön. Näin hukataan yhteisöllisen kehittämisen näkökulma: ei kehitetä riittävästi koulutusyhteisön sosiokulttuurisia ja -teknisiä käytäntöjä, jotka muovaavat voimakkaasti yksilöiden käsityksiä, toimintaa ja oppimista.

- Identiteetin kehittämisen pedagoginen teoria on kehittymätön johtuen muun muassa edellä mainituista käsityksistä, joiden mukaan identiteetti ja osin myös informaatiolukutaito on opetuksen vaikutusten ulottumattomissa.

Tutkimuksen piirissä oppimista on kuvattu kahdella perusmetaforalla. Kognitiivisen psykologian perinteessä oppiminen on nähty ensisijaisesti yksilön tiedon hankintana ja tietosisältöjen omaksumisena (tiedonhankinnan metafora). Oppimisen sosiologiassa on korostettu oppimisen sosiaalista luonnetta ja tiedon rakentamista yhteisöllisenä vuorovaikutuksena (osallistumisen metafora). Molemmat ajatusmallit kertovat jotain olennaista oppimisesta ja tässä kirjassa esitetyt ajatukset pyrkivät huomioimaan molempien vahvuudet lähtökohtana koulutuksen ammatillisten käytäntöjen kehittämiseen.

Narratiivinen näkökulma oppimiseen ja identiteetin kehittämiseen korostaa merkitysten ja niistä koostettavien kertomusten keskeisyyttä oppimisessa. Niin kuin omasta elämästä muodostetaan kertomus ja kertomuksia, samoin ilmiöitä ja asioita koskeva oppiminen voidaan ymmärtää tällaisena prosessina. Opetuksen tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia yksilöllisten merkitysten muodostamiseen, mutta myös ohjata niiden rakentumista kohti yhteisöllisesti hyväksyttyjä merkityksiä. Näiden prosessien tuloksena oppilas muodostaa ilmiöistä ja asioista itseään täydentäviä kertomuksia tai tarinoita. Tarinat koskevat sekä tietosisältöjä että käsitystä itsestä itsenäisenä oppijana. Prosessissa oppilas kehittää minäkäsitystään eri oppiaiheisiin ja yleisiin taitoihin peilaten, esim. millainen olen kieli-ihmisenä tai tiedonhakijana. (Yrjänäinen & Ropo 2013.)

Kirjan näkökulma informaatiolukutaitoon nojaa vahvasti oppimiseen liittyvän tiedonhankintatutkimuksen tuloksille. Muun muassa Carol C. Kuhlthaun tutkimukset 1980-luvulta alkaen ovat osoittaneet, että tiedonhankinta on paljon muutakin kuin tekninen suoritus. Tiedonhankinnassa on kyse oppimisen tapaan paljon epävarmuutta sisältävästä tiedon rakentamisen prosessista, jossa tiedonhakijan ymmärrys aiheesta ja tarvittavasta informaatiosta karttuu vain vähittäin prosessin edetessä (ks. Kuhlthau, 2004). Tämä näkökulma liittyy myös identiteetin muodostukseen.

Emme pidä identiteettiä yksilön staattisena tilana tai ominaisuutena. Tässä kirjassa omaksutun käsityksen näkökulmasta kysymys on pikemminkin prosessista, jota käydään neuvotteluna ja vähittäisenä,

itseä ja opetuksen kohteina olevia asioita ja ilmiöitä koskevien, kertomusten täydentymisenä ja muutoksena. Ymmärrys maailmasta ja sen ilmiöistä lisääntyy sitä mukaa kuin yksilön ja kohteeseen liittyvä informaation tai tiedon suhde syvenee rikastuvilla merkityksillä.

Ei ole yksinkertaista ja yleistettävää reseptiä tehokkaaseen tiedonhakuun ja kriittiseen lähteiden arviointiin. Näin ollen ei ole myöskään yksinkertaista reseptiä informaatiolukutaidon oppimiseen tai opettamiseen. Taidot mahdollistavat tiedonhaun ja lähteiden arvioinnin, mutta se käyttääkö oppilas näitä taitoja oppimis- ja opetustilanteissa riippuu monesta muustakin kontekstuaalisesta ja persoonallisesta tekijästä. Identiteetin muodostuksen vaihe on yksi näistä.

Kirja käsittelee oppilaiden identiteettiprosessia sekä informaatiolukutaitojen kehittymistä alakoulusta korkeakouluun. Kirjassa nousee esiin eri näkökulmia opetuksen kehittämiseen, kuten esim. opettajan ohjauksen merkitys, eri pedagogiset menetelmät kuten ryhmätyö, sekä uusien opetusteknologisten välineiden kuten sosiaalinen media käyttö. Lisäksi keskustelemme opettajien ja oppilaiden sekä ryhmien ja yksilön välisestä vuorovaikutuksesta.

Kirja rakentuu pääosin empiirisen tutkimuksen pohjalle. Tutkimustuloksia tulkitaan sekä teoreettisesta että käytännön opetuksen näkökulmasta. Kirja tarjoaa käytännön ideoita identiteetin ja informaatiolukutaitojen kehittämiseen.

Osa 1 esittelee identiteettiä käsitteenä, jota käytetään paljon ilman, että sillä olisi sovittua yksiselitteistä määritelmää eri tieteiden sisällä tai välillä. Käsitteellisen ja filosofisen tarkastelun lisäksi tämän osan artikkeleissa kuvataan identiteetin kehityksen tukemista perusopetuksessa, sen kehittämisen sisällöllisiä painotuksia kansalaisuuden ja erityisesti maailmankansalaisuuden näkökulmasta sekä ammatillisen identiteetin kehittymisen kysymyksiä kaupallisen alan ja opettajankoulutuksen konteksteissa

Osa 2 esittelee empiiristen tutkimusten pohjalta informaatiolukutaidon oppimisen ja ohjaamisen haasteita. Ilmiöitä tarkastellaan sekä lukiolaisten että opettajien näkökulmista. Esitellään muun muassa lukiolaisten tietokäsityksiä, tapoja arvioida tietoa ja käyttää lähteitä

lähdepohjaisissa oppimistehtävissä. Tarkastellaan myös miten oppilaat työskentelevät pienryhmänä laatiessaan Wikipedia-artikkelin informaatiolukutaitotehtävänä. Lopuksi selvitetään, miten opettajat ohjaavat oppilaita itsenäistä tiedonhankintaa edellyttävässä pienryhmätehtävässä sekä kuinka jäsentyneitä käsityksiä aineenopettajaksi opiskelevilla on informaatiolukutaidon ohjaamisen pedagogiikasta.

Kiireiselle lukijalle suosittelemme valikoivaa lukemista. Johdannon jatkoksi kannattaa lukea osien 1 ja 2 johdantoluvut, jotka orientoivat yksittäisten artikkelien aihepiiriin ja auttavat tunnistamaan henkilökohtaisesti kiinnostavimmat artikkelit. Yhteenvetoluku kokoaa yhteen tutkimustulosten ja niiden soveltamisideoiden pääkohdat.

Lähteet

ALA (1989). *American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy*. Final Report. (Chicago: American Library Association, 1989.) <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Luettu 1.9.2015.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3), 164-195.

Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd edition, Libraries Unlimited, Westport, CT.

Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. 2006. Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), 85–113.

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), 82–91.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Luettu 3.9.2015.

Sormunen, E., & Alamettälä, T. (2014). Guiding Students in Collaborative Writing of Wikipedia Articles – How to Get Beyond the Black Box Practice in Information Literacy Instruction. In *Proceedings of EdMedia*

2014 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Vol. 2014, No. 1 (Jun 23, 2014).

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013) Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.

Osa 1

Identiteettitutkimus

IDENTITEETIN RAKENTUMINEN OPETUKSESSA

Eero Ropo

Identiteetin rakentuminen yksilöllisinä ja yhteisöllisinä haasteina

Kansalaisuus, rotu, sukupuoli ja yhteiskunnallinen luokka ovat olleet tyypillisimpiä lähtökohtia tarkastella identiteettiä ja sen kehitystä. Linda Martin Alcoff ja Eduardo Mendieta (2003) ovat koonneet toimittamaansa kirjaan *Identities* näitä teemoja käsitelleitä artikkeleita Hegeliltä, Marxilta, Freudilta ja Meadiltä identiteettiteorian perustan luojina ja edeten nykytutkijoiden tuotantoon. Kirjan analyysi osoittaa, miten annetut identiteetit ovat kriisiytyneet kaikissa alussa mainituissa luokissa. Identiteetti ei ole itsestään selvyys eikä yksilön elämän ajan samana pysyvä. Tämä näkökulma on myös Giddensillä (1991). Hän tarkastelee globaaleja yhteiskunnallisia muutoksia perusteina yksilöllisille ja yhteisöllisille vaateille muokata yksilöllistä identiteettiä kohti ja elämänkulussa uudelleen rakennettavaa moni-identtisyyttä.

Identiteetin tutkimuksen voi lyhyesti sanottuna katsoa kohdistuneen kolmeen näkökulmaan (ks. esim. Leary & Tangney 2003). Ensinnäkin voidaan sanoa, että historiallisesti iso osa varhaisesta kirjallisuudesta kohdistuu identiteetin ja minuuden olemuksen ja

kehityksen tarkasteluun elämänkaaressa, lapsuudesta aikuisuuteen (ks. esim. Erikson 1959; Mead 2003; Bosma & Kunnen 2001). Toinen näkökulma liittyy identiteettiteorian kannalta tärkeään näkökulmaan identiteetin yhteyksistä yksilön ominaisuuksiin ja toimintaan. Viimeisten parin vuosikymmenen aikana identiteettiä on tarkasteltu esimerkiksi yksilön pääomana, jonka olemassaolo auttaa häntä selviytymään elämän kriisitilanteissa (Côté & Levine 2002). Tästä näkökulmasta on tärkeää löytää keinoja identiteetin rakentumisen tukemiseen lapsuudessa ja nuoruudessa. Identiteettipääoma voi tarkoittaa monia asioita, mutta Côté ja Levine liittävät sen toimijuuteen ja toimijuuden muutosten hallintaan muuttuvissa elämäntilanteissa. Toimijuuteen identiteettiteorian muodostuksen lähtökohtina viittaavat myös Burke ja Stets (2009). Identiteetti on heille symbolisen interaktionismin teoriaan liitetty käsite, joka auttaa ymmärtämään yksilöiden vaihtelevaa toimintaa ja tulkintoja maailmassa ja maailmasta (ks. esim. Stryker 1980). Toisin sanoen ihmisen toimintaa ja vuorovaikutusta määrittää eniten se, millainen käsitys hänellä on itsestään.

Teoriaa ei yleisesti ottaen voi muodostaa ilman empiriaa. Suuri joukko identiteettiä koskevia tutkimuksia kuvailee ja teoretisoi identiteetin muodostusta elämänkaaressa. Useimmat tähän kategoriaan liitettävissä olevat tutkimukset tukeutuvat niin sanottuun kertomukselliseen, narratiiviseen teoriapohjaan. Tavoitteena on tällöin lisätä ymmärrystä yksilön ajattelusta, tulkinnoista ja toiminnasta kertomuksia ja kerrontaa tutkimalla. Identiteettiä koskevat päätelmät rajoittuvat tällaisessa tutkimuksessa usein kuitenkin vain siihen, mitä yksilö tutkimustilanteissa kertoo itsestään. (ks. esim. McAdams ym. 2006.)

Tutkimushankkeen lähtökohdat identiteetin kehityksen tukemiseen

Know-Id -tutkimuksen ensimmäisen osahankkeen tavoitteena oli kuvata koululaisten ja opiskelijoiden persoonallisen, sosiaalisen ja

kulttuurisen identiteetin kehitystä suomalaisessa koulu- ja korkeakoulukontekstissa. Pyrimme luomaan identiteettiteoreettisen pohjan ymmärtää tietämyksen rakentumisen, informaationlukutaidon ja identiteetin muodostuksen välisiä yhteyksiä. Oheistavoitteenamme on ollut vaikuttaa yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmien sisältöön ja niissä ilmaistuihin opetuksen tavoitteisiin.

Hankkeen tutkimus jakautui kolmeen osaan, joista ensimmäisessä tarkasteltiin identiteetin käsitteeseen liittyvää kirjallisuutta tavoitteena muodostaa opetukseen sovellettavissa olevia malleja identiteetin ja oppimisen välisistä yhteyksistä. Lisäksi pyrittiin etsimään ja kehittämään keinoja identiteettiin liittyvien prosessien laadulliseen ja määrälliseen mittaamiseen. Osa näistä tuloksista on raportoitu aiemmin toisaalla (ks. Ropo & Huttunen 2013). Koulussa tapahtuvan identiteetin rakentumisen edistämisen ja pedagogisen tukemisen näemme keskeiseksi tulevaisuuden haasteeksi. Tähän keskusteluun toivomme tämän kirjan antavan ajatuksia. Pidämme identiteetin kehitystä narratiivisena, kerronnallisena prosessina, jossa yksilö vuorovaikutussuhteissa ollen muodostaa merkityksiä itsestään. Nämä merkitykset liittyvät sekä siihen kuka henkilö itse tuntee olevansa, mutta myös siihen, miten yksilö liittyy yhteisöihin ja kulttuuriin, ainutkertaiseksi yksilöksi, mutta samaan aikaan maailmankansalaiseksi, joka tuntee eettisen ja moraalisen vastuunsa tulevaisuudesta. Tällainen identiteetti ei synny itsestään. Käytännössä näemme myös selkeitä eroja yksilöiden välillä siinä, miten pitkälle koulu ja siellä tapahtuva oppiminen edistää tätä prosessia.

Identiteetin käsite on keskeinen myös ammatillisen kehityksen näkökulmasta. Millainen ammattikuva tai ideaali koulutuksessa olevilla on ja miten se asemoivat itsensä suhteessa julkisiin ammattikuviin tai -ideaaleihin. Haasteena on pyrkiä tukemaan sellaisen ammatillisen identiteetin muodostamista, jossa jatkuva opiskelu ja uuden etsiminen, olemassa olevan kriittinen kyseenalaistaminen ja ongelmien luova ratkaisu muodostavat yksilön orientaatioperustan suhteessa työhön ja siihen liittyvän ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Tarvitsemme tätä

tukevaa pedagogiikkaa. Vuorovaikutteisen yhteisöllisen teknologian tarjoamat mahdollisuudet ovat olleet tässä suhteessa lupaavia tapoja edistää sekä yksilöllistä sekä yhteisöissä tapahtuvaa pohdintaa eli reflektointia.

Artikkelien esittely

Johdantoartikkelissa Ropo tarkastelee identiteetin käsitettä. Käsite on moniulotteinen eikä sillä ole vain yhtä määritelmää. Identiteettiä käytetään useiden eri tieteenalojen teksteissä eri merkityksissä. Tässä artikkelissa identiteettikäsite määritellään psykologisena käsitteenä. Identiteettiä kuvataan kolmesta eri näkökulmasta: kognitiivisena (tiedot itsestä, itseymmärrys), narratiivisena (itseä koskevat kertomukset) ja diskursiivisena (suhteet, neuvotteluprosessit). Nämä ovat osittain päällekkäisiä, osin toisensa poissulkevia. Identiteetin määrittely yksilölähtöisesti mahdollistaa siihen liittyvien prosessien tarkastelun eri konteksteissa, esimerkiksi koulukontekstissa.

Maiju Kinossalo tarkastelee perusopetuksen kontekstissa tapahtuvaa oppilaan identiteetin rakentumista. Identiteettiä lähestytään narratiivisesta näkökulmasta. Oletuksena on, että sen prosessointi alkaa varhaislapsuudessa ja etenee kouluiässä. Artikkeli keskittyy opettajan rooliin, pedagogisiin valintoihin sekä kouluun kertomuksia synnyttävänä ja merkityksiä muotoilevana paikkana. Artikkelissa perustellaan narratiivisen identiteetin käsitteen käytön etuja perusopetuksessa. Artikkelissa kuvataan myös saatuja kokemuksia identiteettiä tukevasta narratiivisesta pedagogiikasta ala- ja yläkoulun opetusinterventioissa. Interventioiden tuloksista voidaan muun muassa havaita, että oppilaat rikastavat ja jäsentävät kertomuksiaan. Artikkelin johtopäätös on, että oppilaiden kertomuksellisen identiteetin kehitystä voidaan tukea opetuksen avulla.

Maija Kärnä tarkastelee artikkelissaan narratiiveja ammatillisen identiteetin rakentamisen tiloina. Hän on kiinnostunut siitä, millaisia narratiivisia tiloja ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat luovat ammatillisen identiteettinsä rakentumista kuva-

tessaan. Artikkelissa kysytään, miten opiskelijat positioivat itsensä suhteessa tulevaan ammattiinsa. Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat 50 Tampereen ammattikorkeakoulun Ikaalisten toimipisteessä vuonna 2011 aloittanutta liiketalouden opiskelijaa, jotka ensimmäisen lukukautensa päätteeksi kirjoittivat narratiivin omasta ammatillisesta identiteetistään. Aineistosta löytyy neljä perusnarratiivia, joista osa näyttää tukevan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja osa liittyy koulutuksesta vieraantumiseen tai siinä ajautumiseen kohti sellaisia päämääriä, joita opiskelija ei itse tiedosta. Artikkelin sanoma on, että ammatillisessa koulutuksessa näyttää olevan erityisen tärkeää se, millaisen narratiivin kautta opiskelija positioituu opintoihinsa.

Syvänen ja Ropo tarkastelevat yhteisöllisen median käyttöä opettajuuden ja erityisesti opettajaidentiteetin kehittämisessä. Artikkeli ankkuroi identiteetin kehityksen autobiografiseen muistiin. Autobiografinen muisti tallentaa persoonallisesti tärkeistä kokemuksista syntyneet tulkinnat merkityksinä, joista muodostetaan identiteettikertomuksia. Pedagoginen ongelma on, miten oppilaitoskontekstissa voidaan tukea tätä prosessia. Yhteisöllinen media tarjoaa tällaisen prosessoinnin tueksi runsaasti erilaisia välineitä, joista erityisesti yhteisöllinen kirjoittaminen on arvioinnin kohteena.

Esko Nikanderin artikkelissa tarkastellaan maailmankansalaisuuden ja identiteetin välistä suhdetta. Artikkelin lähestymistapaa voi kuvata opetussuunnitelmalliseksi, koska siinä vertaillaan kahden opettajille suunnatun asiakirjan, joista toinen on Euroopan neuvoston ja toinen Suomen opetushallituksen julkaisema, kautta käsityksiä maailmankansalaisuuden edellytyksistä. Nikanderin näkökulmana on maailmankansalaisen identiteetti ja siihen liittyvän kasvun tukeminen erityisesti yleissivistävässä koulussa.

Nikanderin analyysin mukaan käsitykset maailmankansalaisuudesta ja hänen identiteetistään poikkeavat eurooppalaisessa ja suomalaisessa aineistossa. Eurooppalainen näkökulma korostaa kulttuurien välistä dialogia, suomalainen kosmopoliittista orientaatiota suhteessa yhteiskuntaan. Identiteettikäsityksissä eroja voidaan luonnehtia niin, että eurooppalainen näkökulma korostaa kansalaisuutta ja demokratiaa

sekä vähemmistöjen asemaa. Suomalainen näkökulma puolestaan painottaa kestävää elämäntapaa ja kansalaiselta vaadittavia valmiuksia, kuten talousosaamista tai yhteiskunnassa toimimiseen liittyvää osaamista.

Heikki Mäki-Kulmala tarkastelee artikkelissaan identiteettiin liittyviä käsityksiä kahden tämän alan ehkä tunnetuimman tutkijan ja ajattelijan työhön pohjaten. Erik H. Erikson tunnetaan yleisesti ihmisen elämänkaaren kehitysvaiheita koskevasta teoriastaan. Sen mukaan jokaiseen vaiheeseen kuuluu omanlaisensa kehityskriisi, jonka yksilö voi ratkaista positiivisesti, negatiivisesti tai olla kokonaan ratkaisematta. Eriksonin käyttämiä käsitteitä ovat minäidentiteetti (egoidentiteetti), persoonallinen identiteetti ja sosiaalinen identiteetti.

Mäki-Kulmala kuvailee myös James Marcian ja hänen kollegoidensa tutkimuksia. Marcian ryhmän tuloksia voidaan kuvata identiteettistatuksilla, joita hän on ryhmitellyt nelikentän avulla. Tämän ajattelun ydin on tiivistettävissä niin, että osa nuorista kokee identiteettihajaannusta (ei kokeillut vaihtoehtoja eikä sitoutunut mihinkään), osa kokeilee vaihtoehtoja, mutta ei ole sitoutunut mihinkään niistä (moratorio). Osalla sitoutuneisuus on vahvaa, mutta he eivät ole koetelleet vaihtoehtoja. Tätä voisi kutsua eräänlaiseksi lukkiutumiseksi annettuun tai lapsuuteen keskeisesti liittyvään vaihtoehtoon (foreclosure). He eivät ole koskaan vakavasti kyseenalaistaneet valintaansa ja pohtineet, mitä elämältään haluavat.

Mäki-Kulmalan kiinnostavan analyysin mukaan tanskalainen filosofi Søren Kierkegaard tarkasteli itseyden ja itseksi tulemisen ongelmaa tavalla, jolla on yhteyksiä edellä mainittujen Eriksonin ja Marcian työhön. Kysymys on lyhyesti sanottuna siitä, valitseeko yksilö ’itsensä’ vai jättääkö valitsematta. Viimeksi mainitussa tapauksessa elämän monet päätökset ovat hetkessä tehtyjä ’esteettisiä’ valintoja ilman sen kummempia tarkoituksia tai perusteita. Mäki-Kulmalan tulkinnan mukaan Kierkegaardin ajattelusta nousevilla vaihtoehdoilla on yllättävän suuria yhtäläisyyksiä Marcian identiteettistatusten kanssa.

Lähteet

Bosma, H.A., & Kunnen, E.S. (Eds.) (2001). *Identity and emotion. Development through self-organization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Burke, P.J., & Stets, J.E. (2009). *Identity theory.* Oxford: Oxford University Press.

Côté, J., & Levine, C.G. (2002). *Identity, formation, agency and culture. A social psychological synthesis.* NJ: Erlbaum.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and life the cycle*. Published as Norton paperback 1980. New York: Norton & Company.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Leary, M.R., & Tnagney, J.P. (Eds.) (2003). *Handbook of self and identity.* NY: Guilford Press.

Martin Alcoff, L. & Mendieta, E. (Eds.) (2003). *Identities. Race, class, gender and nationality.* Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Mead, G.H. (2003). The self. Teoksessa Martin Alcoff, L., & Mendieta, E. (Toim.) 2003. *Identities. Race, class, gender, and nationality*. Oxford: Blackwell Publishing.

McAdams, D.P., Josselson, R., & Lieblich, A. (Eds.) (2006). *Identity and story. Creating self in narrative.* Washington, DC: American psychological association.

Ropo, E., & Huttunen, M. (toim.) (2013). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.* Tampere University Press.

Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Structural Version.* Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.

IDENTITEETTI TUTKIMUSKOHTEENA

Eero Ropo

Johdanto

Identiteetti -käsite on lähtöisin latinan kielen sanasta *identitās* tai *ident (idem)*, joka tarkoittaa "samuutta" ja samana pysymistä. Latinassa tämän käsitteen ilmeneminen ajoitetaan 1500-luvun loppupuolelle.

Käsitteellä pitkä historia, mutta tutkimuksen kohteeksi se on otettu laajemmin vasta viimeisten vuosikymmenien aikana. Kun 1940-luvulla käsitteen sisältäviä julkaisuja löytyi PsychINFO tietokannasta 78, niin 2010-luvulle tultaessa niitä oli jo yli 20 000. Syyt käsitteen käytön lisääntymiseen lienevät yhteiskunnallisia. Viime vuosituhannen lopun suuret muutokset, joita on kuvattu myös siirtymisenä modernista jälkimoderniin aikaan, ovat pakottaneet muokkaamaan perinteisiä käsityksiä esimerkiksi yksilöstä ja kansalaisuudesta (ks. esim. Giddens 1991).

Samaan ajankohtaan sijoittuneet teknologiset murrokset ovat ravisuttaneet yksilön asemaa ja suhteita ympäristöönsä. Informaation määrän kasvu, sen hankkimisen ja leviämisen helppous, pääomien ja tuotannon virta maasta ja maanosista toiseen, työn automatisoituminen ja ammattien muutokset sekä kaiken kaupallistuminen ovat kriisiyttäneet niin kansallisvaltioita, organisaatioita ja instituutioita kuin yksilöitäkin.

Vaikka identiteetti on käsitteenä vakiintunut kielenkäyttöön, ei tutkimuksen piirissä ole kuitenkaan yksiselitteistä määritelmää identiteetin käsitteelle (Brubaker & Cooper 2000). Brubakerin ja Cooperin (2000) mukaan identiteettikäsitettä käytetään joskus hyvin väljästi, joskus se nähdään äärimmäisen kapeana. Heidän mukaansa käsitteen väljä määrittely estää identiteetin käytön analyyttisena käsitteenä.

Identiteettikäsitteen väljyys näkyy esimerkiksi siinä, mihin sillä viitataan. Se määritellään yleisimmin kolmella dimensiolla. Ensimmäinen liittyy itseymmärrykseen (self understanding) tai kiinnostukseen itsestä (self-interest). Toinen sitä kuvaava dimensio liittyy yksilön erityisyyteen (particularity) ja yhteisyyteen (universality). Kolmannessa näkökulmassa identiteetti liitetään yhteisölliseen asemaan (social location).

Arkielämässä kysymys on siitä, kuka tai keitä tunnemme olevamme ja mihin kuulumme nyt ja tulevaisuudessa. Kuuluminen on nykymaailmassa lisääntyvä ongelma, sillä kuten yllä todettiin, identiteettien perustana ollut vakaus on maailmasta kadonnut. Niin sanotut ”suuret kertomukset” ovat häviämässä tai jo hävinneet, tulevaisuusperspektiivi lyhentynyt ja tarve jatkuvaan identiteetin uudelleen rakentamiseen lisääntynyt, niin kuin Jean- Francois Lyotard on todennut (Lyotard 1985). Ilman kulttuurista ja yhteisöllistä tukea identiteeteistä on tullut yksilöllisiä konstruktioita, omien tulkintojen kautta syntyneitä merkityskoosteita, joiden sisältö ja rakenne voi olla lähes mitä vain. Kraus (2006) onkin todennut nykyisen identiteettiteorian olevan kiinnostunut siitä, voidaanko identiteettejä ylipäätään muodostaa ja jos voidaan, niin miten ihmiset ylläpitävät identiteettejään nyky-yhteiskunnan nopeiden muutosten keskellä. Aikuiset ja nuoret ovat tässä suhteessa samassa tilanteessa. Työn tai ammatin menetys voi olla kriisi, josta toipuminen vaatii pitkiä aikoja kestävää identiteetin uudelleen rakentamista. Nuorille elämä rakenteiltaan horjuvassa ja muuttuvassa yhteiskunnassa ja maailmassa ei ehkä mahdollista samanlaisia unelmia eikä päämäärien saavuttamisen kokemuksia kuin aiemmat sukupolvet ovat kokeneet. Toisaalta nykyaika tarjoaa paljon sellaista, mitä aikaisemmat sukupolvet eivät voineet edes kuvitella.

Koulun näkökulmasta identiteettien muodostaminen ei ole aiemmin ollut ongelma. Koulussa painotus on ollut tietojen, taitojen ja osaamisen hankinnassa – ei esimerkiksi siinä, miten yksilö asemoi itsensä näiden tietojen käyttäjänä, soveltajana tai kehittäjänä. Uusi aika vaatii asemoitumista suhteessa opitun ja opittavana olevan tietoaineksen merkitykseen ja sen käyttöön.

Tarkastelen tässä johdantoartikkelissa identiteettiä koskevaa tutkimusta erityisesti oppimisen ja opetuksen näkökulmasta. Kysyn, mitä identiteetillä tarkoitetaan ja etsin sen liittymäkohtia oppimiseen, opiskeluun ja opetuksen kehittämiseen. Katsauksen tarkoitus on toimia viitekehyksenä kirjan muille artikkeleille, joissa identiteetin ja oppimisen välisiä yhteyksiä tarkastellaan eri lähtökohdista ja hieman toisistaan poikkeavilla tavoilla.

Identiteetin käsite

Ihmisen sisintä olemusta on pyritty kuvaamaan sekä identiteetin että minuuden käsitteillä. Tämän tutkimuksen historia ulottuu yhteiskuntatieteissä ja psykologiassa yli sadan vuoden taakse esimerkiksi William Jamesin tutkimuksiin. Identiteetin käsitteen juuret ulottuvat toki pitemmälle esimerkiksi Hegelin tai Kantin kirjoituksiin (Alcoff 2003, 4–5), mutta en paneudu tässä käsitteen varhaiseen historiaan.

Viime vuosikymmenien tärkeimpänä käännekohtana voidaan pitää Erik H. Eriksonin identiteettiä käsitteleviä teoksia (Erikson 1963; 1968), joiden ansiosta myös yhteiskuntatieteilijät kiinnostuivat käsitteestä (Côté 2006). Käsittelen näitä tuonnempana tarkemmin.

Identiteetti on monitieteinen tutkimuskohde, jota on tutkittu esimerkiksi filosofian, psykologian ja yhteiskuntatieteiden piirissä. Monitieteisyys näkyy käsitteen erilaisena määrittelynä ja soveltamisena tieteenalalle tyypillisiin tutkimuskohteisiin ja -ongelmiin. Identiteetin käsitettä on käytetty muun muassa poliittisen käyttäytymisen ymmärtämiseen ja selittämiseen. Esimerkiksi Castells ja Himanen (2013) julkaisivat Suomen valtioneuvoston toimeksiannosta vuonna 2013

paljon julkista keskustelua herättäneen raportin, jossa tarkastellaan kestävän kasvun malleja. Kirjoittajat toteavat, että "ratkaiseva tekijä, joka asettaa ehdot sekä informationaaliselle kehitykselle että inhimilliselle kehitykselle on kulttuuri-identiteetti" (Castells & Himanen 2013, 35). Heidän mukaansa kansakunnan kulttuurisen identiteetin yhtenäisyys vaikuttaa siihen, miten kansalaiset suhtautuvat valtiovallan toimiin auttaa ja tukea kehitystä kohti yhteistä päämäärää. Jos yleinen kulttuurinen identiteetti tukee yhteenkuuluvuutta, investoiminen yhteiseen hyvään kannattaa. Mikäli yhtenäistä kansallista identiteettiä ei ole tai se on heikko, poliittiset ohjelmat, joilla yhtenäisyyttä pyritään lisäämään, eivät toimi. Näin määriteltynä identiteetillä kuvataan yksilöä rajattuna, kuvailtavissa olevana sekä suhteellisen pysyvänä ja ennustettavana. Tällaista yksilöä voidaan ohjailla ja käyttää politikoinnin välineenä ja kohteena.

Menemättä tarkemmin Castellsin ja Himasen (2013) toista tarkoitusta varten tehtyyn raporttiin, voimme tässä yhteydessä katsoa identiteetillä olevan merkitystä myös opetussuunnitelmiin sisällytettynä käsitteenä, joka on sekä päämäärä että väline ohjata oppimis- ja opiskeluprosessia. Heikolla tai 'rajatulla' kansallisella identiteetillä varustettu yksilö hakee omaa ja oman viiteryhmänsä etua suhteessa ulkopuolisiksi koettuihin 'kilpailijoihin tai muihin'. Näin ollen identiteetti määrittää sitä, miten yksilö suhtautuu itseensä, toisiin ja koko yhteiskuntaan toimijoina. Koulutus ja kasvatus tähtää tulevaisuuden kansalaisten toimintakyvyn kehittämiseen ja siksi identiteettiprosessien ohjaaminen välineenä ja tietoisena opetuksen tavoitteena on perusteltua.

Kuten edellä mainittujen tutkijoiden, myös Côtén (2006) mukaan identiteettitutkimuksen ongelmana on käsitteen sisällön epäselvyys ja hajanaisuus. Identiteetti tarkoittaa liian monia asioita liian erilaisista teoreettisista lähtökohdista, jotta voitaisiin puhua yhtenäisestä teoriasta. Tässä kirjassa kuvattu "Know-Id" -akatemiahanke pyrki omalta osaltaan selvittämään käsitteen sisältöä ja yhteyksiä yksilön informaatiokäyttäytymiseen, tiedonhankintaan ja informaationlukutaitojen kehitykseen. Koska hankkeessa oletettiin lähtökohtaisesti.

että identiteetti on yhteydessä oppimisprosessiin yksilön suuntautumista ja erilaisia näkökulmia muovaamalla, tarkastelen seuraavassa käsitteen määritelmiä suhteessa oppimiseen, opiskeluun ja opetuksen kehittämiseen.

Sosiologinen ja psykologinen identiteettitutkimus

Minuuden ja identiteetin käsitteiden ilmaantuminen kieleen heijastavat sitä monisatavuotista historiaa, joka ihmiskäsityksissä on tapahtunut. Psykologian synty tieteenalana noin sata vuotta sitten on osa tätä kehitystä. Identiteettiä tarkasteltaessa on tärkeää erottaa kaksi näkökulmaa: ontologinen ja empiirinen. Ontologia viittaa identiteetin olemukseen ja kehitykseen. Empiirinen näkökulma viittaa tutkimusaineistojen keräämiseen ja analysointiin identiteeteistä.

Sosiologisena käsitteenä identiteetillä voidaan ilmaista yhteiskunnallisen jäsenyyden kategorioita (suomalainen, eurooppalainen), yhteisöllisiä tai ammatillisia jäsenyyksiä (opettaja, tutkija) tai verkostoja ja rooleja, joissa yksilö vaikuttaa omien valintojensa tuloksena. Psykologisena käsitteenä identiteetti voidaan ymmärtää tunteena persoonallisesta olemisesta, kuulumisesta tai samaistumisesta. Näin erilaisten näkökulmien liittäminen tutkimuksessa samaan käsitteeseen on ongelmallista. Siksi empiirinen käyttö edellyttää käsitteen tarkkaa rajaamista.

Identiteetin merkityksestä ihmisen toimintaan ja sen muutoksiin

Côté (2006) jakaa identiteettiä koskevat teoreettiset käsitykset kahtia sen mukaan edustavatko ne sosiologista vai psykologista lähestymistapaa. Sosiologisen lähestymistavan lähtökohtana on identiteetin määrittely yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen kuulumisen ilmiönä. Alcoff (2003, 5) luettelee keskeisimpinä neljä tällaista kuulumiseen liittyvää

identiteetin lähdettä. Näitä ovat hänen mukaansa rotu, yhteiskuntaluokka, kansallisuus sekä sukupuoli ja sukupuolisuus. Identiteettiä voidaan näin ajateltuna käyttää ihmisten luokittelemiseen ryhmiin, joiden käyttäytymistä voidaan ennustaa.

Psykologisen näkökulman mukaan identiteetti, kuten sukulaiskäsite minuus, voidaan ymmärtää yksilön piirteenä tai ominaisuutena. Psykologinen määrittely viittaa näin ollen yksilön toiminnan, käyttäytymisen tai ajattelutapojen ennakoimiseen ja ennustamiseen. (Côté 2006, 8.) Minuuden ja identiteetin käsitteiden selkeä erottaminen toisistaan on vaikeaa. Psykologiassa tätä jakoa ei aina edes tehdä. Côtén (2006) mukaan useimmat ristiriidat identiteettimäärittelyjen välillä perustuvat edellä mainittuun näkökulmaeroon psykologisen ja sosiologisen lähestymistavan välillä. Hänen mukaansa näkökulmien eroa vähentää se, että käytännössä yksilön identiteettiä ja sen kehitystä ei voi ymmärtää ilman sekä psykologista että sosiologista näkökulmaa.

Sosiologinen näkökulma identiteettiin liittyy symbolisen interaktionismin nimellä tunnettuun teoriaan. Symbolisen interaktionismin perusperiaate on, että yksilön ja ympäristön vuorovaikutus tapahtuu yksilön tulkitsemien merkitysten ja näitä merkityksiä välittävien symbolien pohjalta. Ihmiset eivät siten näe ympäristöään samanlaisena, vaan havainnot siitä rakentuvat yksilöllisten merkitysten kautta. Ympäristöstä havaitaan symboleja, jotka merkitsevät ihmisille eri asioita.

Côté (2006) esittelee artikkelissaan identiteettikäsitteen luokittelun, joka soveltuu hyvin myös tämän tutkimushankkeen jäsentämiseen. Luokituksen yhtenä dimensiona on tutkimuksen jakautuminen epistemologian mukaan objektivistiseen ja subjektivistiseen. Luokituksen toinen dimensio on yksilöllinen tai yhteisöllinen näkökulma. Näistä molemmat on jaettu nykytilaa koskevaan (status quo) tai kriittiseen/ kontekstuaaliseen.

Taulukko 1. Identiteettitutkimuksen lähestymistavat: olettamukset todellisuuden luonteesta, yhteisöllisestä rakenteesta ja psykososiaalisesta kiinnostuksesta (Côté 2006).

	Yksilöllinen suuntautuminen	Yksilöllinen suuntautuminen	Yhteisöllinen suuntautuminen	Yhteisöllinen suuntautuminen
Epistemologia	**Nykytila**	**Kriittinen/kontekstuaalinen**	**Nykytila**	**Kriittinen/kontekstuaalinen**
Objektivistinen	Identiteetin nykytila, minäpsykologinen lähestymistapa	”Kriittiset ja kulttuuriset psykologiat” (esim. Cushman,-Baumeister, Kurtines)	Rakenteellinen symbolinen interaktionismi (Esim. Stryker, Burke)	Myöhäismodernismi (esim. Beck), kriittinen sosiaalipsykologia (esim. Wexler)
Subjektivistinen	Elämän tarinalliset ja narratiiviset lähestymistavat identiteettiin	Postmodernismi (esim. Gergenin postmoderni psykologinen lähestymistapa)	Tulkinnallinen symbolinen interaktionismi (esim. Goffman, Weigert)	Postmodernistinen lähestymistapa (esim. Bauman; Rattansi & Phoenix)

Taulukon epistemologinen perusjako objektivistiseen ja subjektivistiseen liittyy siihen, millaisena ilmiönä identiteetti nähdään. Objektivistinen näkökulma lähtee siitä, että identiteetti on olemassa samanlaisena ja todennettavissa olevalla tavalla esimerkiksi tietyssä joukossa ihmisiä. Subjektivistinen tulkinta puolestaan pitää identiteettiä yksilöllisesti tai yhteisöllisesti rakennettuna, ei yhtenäisellä tavalla tai menetelmällä kuvattavissa olevana ilmiönä.

Yksilöllinen tai yhteisöllinen suuntautuminen viittaa edelläkin jo moneen kertaan käsiteltyyn kahtiajakoon psykologiseen tai sosiologiseen näkökulmaan. Se tarkastellaanko identiteettejä nykytilanteessa vai kriittisestä kontekstista, on toinen tärkeä erotteleva tekijä. Osa näin muodostuvista taulukon ruuduista on hyvin edustettuna tutkimuskirjallisuudessa, osaa luokkia edustaa vain kourallinen tutkijoita.

Kysymys identiteetin ontologiasta eli siitä, missä se ”sijaitsee” tai onko sitä olemassa, sisältyy taulukkoon piilevästi. Yksilölähtöinen

nykytilan kuvaus olettaa identiteetin "sijaitsevan" joko mitattavissa olevina ominaisuuksina, tiedoissa ja käsityksissä tai narratiiveissa, kertomuksissa yksilön muistijärjestelmässä. Kriittinen objektivistinen näkökulma olettaa samalla tavoin identiteetin olevan yksilön ominaisuus, mutta keskittyy tarkastelemaan sen muodostumista kulttuurisesti. Kriittinen subjektivistinen painotus tuo tähän lisäksi yksilölähtöisen tulkinnallisuuden.

Sosiologinen näkökulma identiteetin nykytilaan tarkastelee identiteettiä vuorovaikutuksen tuotoksena ja niissä ilmenevänä. Ero objektivistisen ja subjektivistisen lähestymistavan välillä on siinä, tutkitaanko vuorovaikutusta pysyvien yhteiskuntarakenteiden (rakenteellinen symbolinen interaktionismi) vai tulkinnallisten rakenteiden näkökulmasta. Kriittinen sosiologinen lähestymistapa tarkastelee puolestaan identiteettiin liittyvää vuorovaikutusta suhteessa aikaan ja sen luonteesta tehtyihin tulkintoihin. Esimerkiksi kysymys siitä, eletäänkö myöhäismodernia vai jälkimodernia aikaa on tällainen. Myöhäismodernissa oletukset modernin ajan luonteesta ovat voimassa, jälkimodernissa nämä olettamukset on kumottu. Kriittinen yhteiskunnallinen tutkimus ei yleensä tarkastele identiteetin yksilöllistä olemusta, vaan pyrkii esimerkiksi paljastamaan sen kautta yhteiskunnallisia valtarakenteita ja niiden syntyä. Pohjimmaisena tavoitteena voi olla myös tasavertaisuuden ja yhtäläisten mahdollisuuksien edistäminen (Koro-Ljungberg ym. 2009).

Kuten edellä on jo moneen kertaan todettu, yksiselitteistä vastausta siihen, mitä identiteetillä tarkoitetaan, ei ole. Tätä voidaan pitää yhtenä syynä siihen, ettei identiteettiä ole mainittu kovinkaan usein esimerkiksi opetuksen tai kasvatuksen päämääriä koskevassa keskustelussa. Tutkimuksen näkökulmasta yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että identiteetti on jotain, mikä kuuluu ihmisenä olemiseen ja mikä kaikilla ihmisillä on tai ainakin pitäisi olla. Ellei identiteettiä ole, ihmisen oletetaan pyrkivän saavuttamaan sen. (Brubaker & Cooper 2000.)

Päättyneessä Know-Id -hankkeessa, jonka tuloksia kirja käsittelee, oletettiin, että identiteetti on olemassa sekä objektivistisena, mitattavissa olevana käsitteenä, että tulkinnallisena, subjektivistisena

käsitteenä. Edelleen oletimme, että näin määritelty identiteetti syntyy sekä psykologisten että yhteisöllisten prosessien tuloksena. Tarkastelen seuraavassa kolmea lähtökohtaa identiteetin kehityksen prosesseihin. Näitä ovat kognitiivinen, narratiivinen ja diskursiivinen näkökulma identiteettiin.

Identiteetti kognitiona

Kognitiolla tarkoitetaan yleisesti informaation ja tiedon käsittelyä, joka ilmenee esimerkiksi ajatteluna, pohdintana, tulkintana, ongelmanratkaisuna tai muuna vastaavana psyykkisenä ja ensisijaisesti informaation käsittelyyn kohdistuvana toimintana. Tämä toiminta voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Kognitio on yksilön tiedonkäsittelyjärjestelmässä tapahtuvaa toimintaa, jonka tuloksena muistijärjestelmään tallentuu niin lyhytkestoisesti kuin pitkäkestoisesti säilytettävää, eri tavoin tunnistettua ja tulkittua informaatiota.

Identiteetti kognitiivisesti tulkittuna on siten yksilön informaationkäsittelyjärjestelmän käsittelyn tuloksena muodostunut skeema, malli tai representaatio – mitä käsitettä nyt halutaankaan käyttää – yksilöstä itsestään. Tämä käsitys tallennetaan yksilön autobiografiseen, oman elämän historiaa koskevaan muistiin. Tästä sisäisestä käsityksestä tai omakuvasta yksilö voi poimia yksittäisiä merkityksiä itsestään. Toisin sanoen hän tietää itseään koskevia asioita, joiden perusteella hän voi muodostaa itselleen käsityksen itsestään yksilönä tai toimijana esimerkiksi eri rooleissa yhteisöjen jäsenenä. Ontologisesti identiteetti on siten samanlainen muistiin tallennettuun tietämykseen perustuva malli tai skeema kuin mitä tahansa muutakin ilmiötä tai asiaa koskeva kokonaiskäsitys.

Miten malli itsestä syntyy?

Kognitiivisen identiteetin voi ajatella syntyvän osana informaationkäsittelyä. Itseä eri rooleissa koskevat käsitykset karttuvat roolipositioissa saatujen kokemusten ja niissä muodostetun, itseä koskevan tiedon kautta. Sen perusteella tapahtuva informaationkäsittely tuottaa sekä laajoja tietämysrakenteita että niiden elementteinä käytettäviä, muistiin tallentuvia yksittäisiä merkitys- ja tietorakenteita.

Yksilö tekee päätelmiä itsestään pääosin toiminnasta saadusta palautteesta. Ongelmatilanteet tuottavat tietoa kyvyistä ratkaista ongelmia. Kilpailu ja sitä seuraava vertailu toisiin tuottavat tietoa kyvyistä ja taidoista suhteessa toisiin. Suoran verbaalisen palautteen toisilta ihmisiltä voi myös olettaa olevan tärkeä lähde itseä koskevien skeemarakenteiden muodostuksessa.

Kognitiivista identiteettiä voidaan tutkia samoilla tavoilla kuin mitä tahansa monimutkaista tietämystä, jota yksilöllä on. Itseä koskeva tieto voidaan siten jakaa hierarkkisesti yksityiskohtaisista faktoista laaja-alaisiin käsityksiin ja malleihin, joissa yksilö voi pystyä erittelemään hyvinkin tarkasti niin fyysisiä, sosiaalisia, psyykkisiä ja spirituaalisia piirteitään kuin asenteitaan, arvojaan, näkemyksiään tai orientaatioitaan. Kysymys on tällöin ikään kuin ulkopuolisena tehdyistä arvioista itsestä. Tällaisen identiteetin mittaaminen on mahdollista niin kvantitatiivisesti kuin kvalitatiivisesti. Väittämiä sisältävät mittarit ovatkin tyypillinen menetelmä tuottaa tietoa, jota voidaan vertailla toisiin ihmisiin. Mittarin voidaan olettaa mittaavan ontologisesti samaa käsitettä kaikilta vastaajilta.

Kognitiivisen identiteetin voi olettaa pitävän sisällään tietoa osaamisesta ja toimintakyvystä, joka liittyy yksilön rooleihin organisaatioissa ja muissa yhteisöllisissä rakenteissa. Ammatillinen identiteetti on yksi ilmentymä tällaisesta näkökulmasta.

Kognitiivinen identiteettikäsityksen vahvuus on mitattavuudessa. Ongelmana on, millaisella mittarilla mittaus voidaan tehdä ja miten luotettavasti.

Identiteetti kertomuksena

Narratiivisen identiteetin käsite tukeutuu kertomuksellisen tutkimuksen perinteeseen. Sen perusprinsiipit on luotu 1980-luvulla mm. Ricoeurin (1992), Brunerin (1986) tutkimusten perusteella. Meretojan (2014) mukaan narratiivisuutta tutkivien piirissä käytävässä nykykeskustelussa keskeinen kysymys liittyy narratiivien merkityksen ymmärtämiseen. Ovatko narratiivit olemukseltaan ensisijassa epistemologisia vai ontologisia? Jos narratiivit ovat ensisijassa epistemologisia (tiedon syntyyn liittyviä) niin niitä voidaan pitää jonkinlaisina kognitiivisina apuvälineinä, joiden avulla yksilö pyrkii selvittämään suhdettaan ja merkityksellistämään ympäröivää maailmaa ja kokemuksiaan siitä. (Meretoja 2014, 6.)

Ontologinen näkökulma viittaa puolestaan narratiivien merkitykseen ihmisen olemassaololle, eksistenssille. Kysymys on silloin siitä, missä määrin ihmiset hahmottavat olemassaoloaan ja maailmaa ympärillään kertomusten avulla. (Meretoja 2014, 6.)

Tässä olen omaksunut käsityksen, että narratiivit ovat tärkeitä sekä ontologisesti että epistemologisesti. Ihminen tietää maailmasta ja itsestään vain kertomusten kautta (ontologia). Tämä tietämys on puutteellista ja vajaata ja sisältää virheitä ja aukkoja. Kertomus täydentyy vähitellen, kun epistemologinen prosessi etenee. Toisin sanoen meidän on luotava merkityksiä siihen, mitä maailmasta ja itsestämme havaitsemme.

Kuten monet tutkijat ovat todenneet, identiteettiä voidaan tutkia kertomuksista ja kertomusten avulla. Narratiivisen viitekehyksen mukaan identiteettiä sellaisenaan ei voi tutkia, mutta sitä ilmennetään kertomuksissa, joiden sisältönä ovat itselle tärkeät subjektiiviset merkitykset, suhteiden kuvaukset, roolit, vuorovaikutuksen ja asemoinnin kuvaukset. Kertomuksia itsestä muodostetaan ja muokataan kokemuksia tulkitsemalla ja merkityksellistämällä. Kokemus syntyy tapahtumien tai tilanteiden tulkinnasta. Merkitykset puolestaan luodaan tulkinnan tuloksista. Tulkinta voi olla yksiulotteista (esim. persoonallinen) tai moniulotteista (esim. persoonallinen, sosiaalinen ja

kulttuurinen). Syntyneet merkitykset tallennetaan muistiin ja niistä voidaan muodostaa tilanteisia eli tähän tilanteeseen, aikaan ja paikkaan, luotuja kertomuksia.. Prosessin luonteesta ja kestosta riippuu, miten koherentteja ja täydellisiä itseä koskevat kertomukset ovat. (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013.)

Identiteetin määrittely narratiivisena perustuu seuraaviin olettamuksiin. Ensinnäkin, identiteettiä ei pidetä yksilön ominaisuutena tai piirteenä, joka on tietynlainen ja samana pysyvä. Identiteetin katsotaan ilmenevän parhaiten aikaan ja paikkaan sidotuissa kertomuksissa. Toiseksi, yksilö voi muunnella kertomuksiaan tilanteen, kuulijoiden ja ajankohdan mukaan. Kolmanneksi, narratiivinen identiteetti on kielellinen kuvaus ja tilanteessa tehty tulkinta niistä merkityksistä, joita yksilö sisällään liittää itseensä. Tällainen identiteetti on pääosin omiin kokemuksiin ja koettuun perustuva, mutta sisältää myös moniäänisyyttä. Tilanteessa kerrottu identiteetti on aina myös performatiivinen. Mitä haluan esittää itsestäni toisille tässä tilanteessa. (Kraus 2006.) Identiteetin performatiivisuus ilmenee muun muassa ”polyfoniana,” moniäänisyytenä, kuten Bakhtin on osoittanut (Hermans 2001). Kertomus itsestä sisältää näin ollen sekä omaa ja elettyä ja koettua että toisilta omaksuttua lainaa, jonka sopivuutta omaan kertomukseensa yksilö on ehkä vasta koettelemassa.

Itseä koskevia kertomuksia voidaan tutkimuksessa analysoida monesta näkökulmasta. Yksi näkökulma on, mitä ne kertovat yksilön suhteesta ja asemoitumisesta (positiointi) itseensä, toisiin, yhteisöihin, kulttuuriin tai maailmaan. Toisaalta kertomusten sisältöä voidaan arvioida konventionaalisuuden näkökulmasta. Missä määrin yksilö kuvaa itseään perinteisin, strukturaalisin käsittein, missä määrin hän murtaa totuttuja yhteiskunnallisia tai psykologisia rakenteita, joiden varaan identiteettiä on perinteisesti muodostettu. Kertomusten ristiriitaisuus tai riidattomuus on myös tärkeä näkökulma.

Identiteetin määrittely narratiivisena on opetuksen ja kasvatuksen kannalta sekä etu että ongelma. Narratiivisuus korostaa suhteissa olemisen, vuorovaikutuksen ja prosessin jatkuvuuden tärkeyttä. Identiteetti ei ole koskaan valmis, vaan muuntuu toisenlaisiksi kertomuksiksi

koko elämän ajan. Esimerkiksi elämän kriisit muuttavat kertomuksia. Voidaan myös olettaa kerronnan olevan väline tämän muutosprosessin toteuttamiseen (Vihottula, painossa).

Kouluopetuksen näkökulmasta tärkeä kysymys on oppilaan suhde kouluun, opetussuunnitelmaan ja oppiaineisiin. Vuorovaikutuksesta syntyvät kokemukset ja niiden tulkinnat tuottavat merkityksiä, joiden perusteella oppilas muovaa sekä käsitystä itsestään että oppiaineista ja niiden merkityksestä itselle, yhteisöille ja kulttuurille. Narratiivisen oppilas- ja oppiaineidentiteetin muodostamisprosessin voi siten ajatella olevan yhteydessä myös opiskelun intensiteettiin ja suuntautumiseen eli opiskelumotivaatioon.

Narratiivisessa oppimisprosessissa syntyvät merkitykset ovat aina yksilöllisiä. Tämä heterogeenisuus on hyväksyttävä itseisarvoisena lähtökohtana myös opetuksessa (Kraus 2006, 106).

Identiteetin määrittely narratiiviseksi poikkeaa kognitiivisesta identiteettikäsityksestä. Jos kognitiivisessa lähestymistavassa tarkastellaan identiteettiä ominaisuuksien tai vahvuuksien kombinaationa, narratiivinen käsitys puolestaan korostaa identiteetin dynaamisuutta, muutosta ja moni-identtisyyttä. Kertomukset vaihtuvat, kun niitä rekonstruoidaan käyttäen ei-kielellisiä merkityksiä lähtökohtana. Siitä huolimatta oletuksena on, että kertomuksia voidaan käyttää suhteellisen luotettavasti identiteetin eri puolien ja siihen liittyvien prosessien analysointiin. Monesti kyse on henkilön itseään koskevien kokonaisvaltaisten elämänkulun juonirakenteiden kuvaamisesta. Yksilö itse voi muodostaa kertomuksensa kielelliseksi tai kuvalliseksi, mutta hän voi myös esittää sen toimintana, tanssina tai muuna performanssina, joista käy monesti kielellistä kertomusta selkeämmin ilmi miten henkilö positioi itseään tai toisia suhteissa. Tällaisista kertomuksista on vaikea tehdä esimerkiksi vertailevia päätelmiä suhteessa toisten kertomuksiin. Kertomusten sisäinen logiikka vaihtelee yksilöstä toiseen ja myös niiden rakenne ja sisältö voi vaihdella niin paljon, ettei vertailussa ole mieltä.

Tutkimuksen fokuksen onkin oltava tapaustutkimuksenomainen: yksilön elämänkulun, kokemusten, oppimisen tai muun täl-

laisen prosessin ymmärtäminen itseä koskevien kertomusten avulla. Identiteettikertomusten laatu on yksi erotteleva tekijä seuraavaan eli diskursiiviseen identiteettikäsitykseen. Identiteettinarratiiveja on monesti etsitty niin sanotuista 'suurista identiteettikertomuksista', joissa kuvataan identiteettiä hierarkkisesti kokonaisuudesta osiin. Viime vuosikymmenen aikana narratiivisia menetelmiä käyttävien tutkijoiden huomio onkin siirtynyt niin sanottuihin 'pieniin kertomuksiin' (Bamberg 2006). Näissä kertomuksissa yksilö kertoo pienistä kohtaamisista, arkielämän tilanteiden tapahtumista, joissa kerronnan kohteena ovat vuorovaikutteiset arkielämän lyhyet tai pidemmät tilanteet.

Tällaisen aineiston avulla tapahtuva identiteettianalyysi kohdistuu siten tuosta tilanteesta kerrotun vuorovaikutuksen sisältöön, intensiteettiin ja yksilön positioitumiseen kyseessä olevassa tilanteessa. Identiteetti ymmärretään rakennetuksi vuorovaikutustilanteessa, suhteessa neuvottelun osapuoliin. Se ei ole tällöin samanlainen, ainakin suhteellisen pysyvä ominaisuus niin kuin kognitiivinen käsitys sitä pitää tai pitkän ajan kuluessa syntynyt peruskertomus tai niiden joukko kuten narratiivinen identiteettikäsitys asian ymmärtää.

Identiteetti neuvoteltuna

Identiteettiä on edellä kuvattu kognitiivisena eli yksilön ominaisuuksien joukkona ja narratiivisena eli kertomuksissa esiintyvänä ja niihin sijoitettuna ja juonitettuna koosteena. Identiteettiä on tutkittu myös vuorovaikutuksellisena käsitteenä. Toisin sanoen identiteetin olemusta ja ilmenemistä on tutkittu neuvottelu- tai vuorovaikutustilanteista. Tämä näkökulma ei sulje pois edellä mainittuja näkökulmia, mutta korostaa sitä, että identiteetti on luonteeltaan prosessuaalinen, sitä luodaan ja toteutetaan yksilön normaalissa kanssakäymisessä ympäristön kanssa.

Identiteettineuvottelujen analyysia on tehty erityisesti niin sanotuista 'pienistä kertomuksista'. Pienillä kertomuksilla tutkijat ovat tarkoittaneet esimerkiksi lyhyitä keskusteluja arkielämän eri tilanteissa.

Tällaisen pienen kertomuksen tunnistaminen on joidenkin tutkijoiden mukaan ongelma, koska ne ovat osia yksilön vuorovaikutuskontekstin kokonaisuudessa. Näin ne 'piiloutuvat' yksilön joskus moneenkin suuntaan kohdistuvan vuorovaikutuksen sisään. Tällainen kertomus on monesti ajallisesti rajattu, 'pätkittäinen' ja juonirakenteeltaan puutteellinen. (Spreckels 2008, s. 394.)

Perusoletuksena tässä lähestymistavassa on, että identiteetti ei ainoastaan määritä omaa tapaamme olla vuorovaikutuksessa, vaan myös päinvastoin. Identiteettiä muodostetaan vuorovaikutuksessa ja se näkyy yksilön tavassa kommunikoida ja puhua, asemoida itseään suhteessa itseensä, vastapuoleen ja puhunnan kohteena olevaan asiaan. Tämä prosessi liittyy läheisesti myös tiedonhankintaan ja merkitysten muodostukseen, sillä vaihtamalla positiotaan yksilö vaihtaa näkökulmaa vuorovaikutuksen toisesta osapuolesta tai puhunnan kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä. Davies ja Harré (1990) ovat ensimmäisinä käyttäneet asemoinnin eli positioinnin käsitettä kuvatessaan yksilöiden muuttuvaa ja keskustelun kuluessa joustavasti vaihtuvaa suhdetta itseen, toisiin, asioihin ja ympäristöön. Tällainen positiointi on tyypillistä ja helposti havaittavaa kaikessa keskustelussa. Voimme esimerkiksi ottaa neutraalin positioon suhteessa asiaan, vaihtaa toimijapositioon, syyllistää itsemme tekijäpositioon tai jotain muuta vastaavaa. Voimme puolustaa tai hyökätä, houkutella ja taivutella, ilmaista tunteita tai olla ilmaisematta ja niin edelleen. Keskustelun dynamiikka syntyy joustavasti vaihdetuista positioista ja siitä, että pyrimme positioimaan omalla puheellamme tai toiminnallamme myös keskustelun toista osapuolta.

Identiteetti syntyy ikään kuin suhteissa tapahtuvan positioitumisen ja positioinnin sivutuotteena, suhteessa vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen siinä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa, jossa osapuolet kulloinkin ovat. Neuvotellun identiteetin rajat on tärkeää tunnistaa. Esimerkiksi oppilas ja opettaja on koulukontekstissa asetettu ennalta määrättyihin rooleihin. Roolissa pitäytyminen on helppoa, koska esimerkiksi opettajien peruskoulutus ja instituution vakiintuneet käytännöt tukevat roolin mukaista käyttäytymistä. Suomalaisessa

koulussa on esimerkiksi tyypillistä nähdä luokanopettaja eräänlaisena mallikansalaisena, joka tehtävänä on kasvattaa. Aineenopettajan tehtävät rajataan monesti aineensa edustajaksi ja opettajaksi. Identiteettineuvotteluja analysoitaessa onkin tärkeää tunnistaa, missä määrin käytetyt ryhmänimikkeet, roolit tai muodolliset valta-asemat rajaavat neuvoteltavissa olevien identiteettien sisältöä (ks. esim. Varjonen 2013, 19). Neuvottelun kuluessa identiteetti voi muuttua tai vaihtua, se voi vahvistua tai hajota riippuen siitä, miten osapuolet positioituvat ja positioivat toisiaan.

Neuvoteltuun identiteettiin ja jossain määrin myös kerrottuun identiteettiin liittyy näkökulma identiteetistä tilana. Identiteetti on tila ainakin kahdessa mielessä. Ensinnäkin narratiivinen identiteetti voi olla kuvaus itsestä samalla tavalla kuin henkilö kuvaa asuntoaan, työpaikkaansa tai julkista, itselle tuttua konkreettista tilaa. Tällainen kerrottu identiteetti voi sisältää kuvauksen yksilön ”sisäisestä maailmasta”, asioista ja ilmiöistä, jotka ovat hänelle olemassa ja joihin hänellä on merkityksiä sisältäviä suhteita. Tässä kirjassa oleva Maija Kärnän artikkeli tarkastelee identiteettiä tällaisena opiskelun suuntautumiseen vaikuttavana tilana.

Toisena näkökulmana identiteetin tilallisuuteen voidaan ottaa kertomukseen tai neuvotteluprosessiin sisältyvä rajojen määrittely, esimerkiksi niin että yksilö ei halua tulla joksikin tai jonkinlaiseksi tai ei halua asemoida itseään neuvottelun kuluessa niin että näkisi itsensä laajemmasta näkökulmasta, ikään kuin toisen ihmisen silmin. Tässä voidaan puhua myös vygotskylaiseen tapaan lähikehityksen vyöhykkeestä, eli alueesta, jolle yksilö voi siirtyä tuettuna, toiselta tukea hakien. Joillekin tämä lähikehityksen vyöhyke on haaste, jonka he pystyvät ja haluavat ottaa haltuun itsenäisesti, toiset vaativat vuorovaikutuksellista tukea. Coté (2006) on tässä yhteydessä puhunut identiteettipääomasta, jota nuorilla on eri määrä ja jonka johdosta toiset pystyvät tulemaan toimeen itsenään ja itsenäisesti paremmin kuin toiset.

Yhteenvetoa

Olen edellä tarkastellut identiteettikäsitteen vaihtelevia määritelmiä. Psykologinen tarkastelu painottaa yksilön näkökulmaa identiteettiin ja sosiologinen yksilön ja yhteisön välisiä suhteita. Molemmat näkökulmat ovat oikeassa. Toisin sanoen ei ole hedelmällistä tutkimuksen kannalta ryhtyä arvottamaan toisen oikeellisuutta tai paremmuutta suhteessa toiseen. Ne kuvaavat tarkastelemaansa ilmiötä eri suunnasta ja ovat siten toisiin täydentäviä.

Tutkijan tehtävänä on valita oma näkökulmansa ja pitäytyä niissä selityksissä, joita kukin teoreettinen näkökulma tarjoaa. Tässä tutkimuksessa näkökulmaa identiteettiin voi kuvata psykologiseksi siinä mielessä, että tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää yksilön oppimiseen ja identiteetin muodostumiseen liittyvien prosessien välisiä yhteyksiä. Ymmärrämme ja oletamme identiteetin olevan läheisessä yhteydessä vuorovaikutussuhteissa tapahtuvaan positioitumiseen.

Kuvasin edellä tätä psykologisesta näkökulmasta tarkasteltua identiteettikäsitettä kolmella toisistaan hyvin tai melko paljon poikkeavalla tavalla. Kognitiivinen identiteetti on käsitteenä lähellä minäkuvaa ja itseä koskevia käsityksiä. Kokemusten ja eletyn perusteella yksilö muodostaa verbalisoitavissa olevan kognitiivisen mallin itsestään. Tämä malli tallentuu muistiin, josta se on palautettavissa tarkastelun tai kuvauksen kohteeksi verbaalisena, kuvallisena tai toimintana. Ontologisesti ajatellen tällainen identiteetti on 'olemassa' yksilön informaation käsittelyjärjestelmässä.

Narratiivinen eli kertomuksellinen identiteetti voidaan puolestaan ymmärtää identiteetiksi, joka 1) muodostuu kertomuksellisten prosessien kautta, 2) joka on tutkittavissa vain ja ainoastaan kertomuksista, 3) jota ei voida olettaa olevan olemassa kertomusten ulkopuolella 'päänsisäisenä' mallina tai representaationa ja 4) joka rakennetaan kertomuksen muotoon tilanteissa. Kerrottu kertomus itsestä on aina ainutkertainen. Toisessa kontekstissa, jollekin toiselle tutkijalle kerrottuna, kertomus voi olla erilainen.

Kolmas identiteetin määrittely tapahtui suhteiden kautta. Identiteetti neuvoteltuna ja neuvottelussa ilmenevänä korostaa käsitteen dynaamisuutta. Neuvottelusta tutkija voi tehdä päätelmiä esimerkiksi identiteetin kehityksen suunnasta, yksilön positioitumisvarannosta eli mahdollisten positioiden määrästä ja laadusta, jonka yksilö pystyy neuvottelussa ottamaan. Koulukontekstissa esimerkiksi aineenopettaja joutuu ottamaan ja vaihtamaan positioitaan yhtä aikaa suhteessa aineen tiedepohjaan, opetussuunnitelman määrittelemiin opetettaviin sisältöihin ja niiden oppimistavoitteisiin, oppilaisiin ryhmänä ja yksilöinä sekä itseensä toimijana (Yrjänäinen 2011). Tutkija voi siten analysoida aineistostaan esimerkiksi, miten yksilö asemoi itseään tilanteissa, miten hän tunnistaa positioittensa toimivuuden suhteessa toiminnan tavoitteisiin ja miten joustavasti hän pystyy vaihtamaan positioitaan vuorovaikutustilanteen antamien vihjeiden perusteella.

Tällaisesta aineistosta ei voi eikä haluta tehdä suoria päätelmiä yksilön ominaisuudesta nimeltä identiteetti. Mikäli meillä olisi käytössä runsaasti erilaisia saman henkilön identiteettineuvottelujen tilanteista koottua aineistoa, voitaisiin ehkä päätyä jonkinlaisiin yleistyksiin siitä, millaisia kyseessä olevan henkilön itseä koskevat neuvottelutilanteet näyttävät olevan ja millainen hänen positioitumisvarantonsa on kyseessä olevissa tilanteissa. Missä määrin tällaisista yleistyksistä on tehtävissä päätelmiä identiteetistä, on erittäin vaikea ja tällä hetkellä epäselvä kysymys.

Tässä artikkelissa olen tukeutunut ajatukseen, että identiteetti ei vain synny eikä sitä omaksuta malleista valmiina eikä puolivalmiinakaan. Se ei myöskään kehity ilman yksilön omaa aktiivista prosessia. Identiteetti rakennetaan vuorovaikutuksen tuloksena narratiivisen oppimisprosessin periaatteiden mukaisesti. (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013.)

Miksi identiteetti on koulutuksen näkökulmasta kiinnostava käsite? Tähän kysymykseen voidaan vastata hyvin monella tavalla. Ensinnäkin identiteetti on yhteydessä yksilön perussuuntautumiseen suhteissa (itseen, toisiin ja maailmaan). Näin se määrittää ja ohjaa tiedonhankintaa, kiinnostuksen suuntautumista ja merkitysten muo-

dostusta. Identiteetti orientoi yksilön positioitumista, informaation valikointia, prosessoinnin intensiteettiä. Positioituminen vaikuttaa puolestaan siihen millaista informaatiota yksilö hakee ja millaisia merkityksiä niistä muodostuu.

Identiteetti on oman itsen nykyhetken tilaa koskeva arvio, kertomus tai kuvaus. Identiteetti on tärkeä myös kehityksen näkökulmasta. Yksilö vertaa toiminnasta, toimintakyvystään tai osaamisestaan muodostunutta käsitystä tai kertomusta siihen, mitä haluaisi olla tai millaisen haluaisi kertomuksensa olevan. Olenko sitä mitä haluan olla, osaanko sen mitä haluan osata, toiminko ja pystynkö toimimaan niin kuin haluan toimia ja osata. Arvioinnin tuloksena yksilöllä on kolme mahdollisuutta: 1) oman toimintakyvyn ja oman osaamisen lisääminen identiteettistandardin mukaiseksi tavoitteeksi, 2) identiteettistandardin vaatimustason laskeminen nykyisen toimintakyvyn tasolle, ja 3) tyytyminen ristiriitaan identiteettistandardin ja nykyisen toimintakyvyn välillä. Hahmotimmepa identiteetin sisäisenä mallina, käsityksenä, kuvana tai narratiivina yllä oleva arviointi on yhtä relevanttia.

Toinen identiteetin tärkeä liittymäkohta ovat opetuksen tavoitteet ja oppimisprosessi. Narratiivinen identiteetin muodostus voidaan ymmärtää kolmiportaisena prosessina, jossa ilmiöistä ja asioista muodostetaan merkityksiä ja merkityksistä muodostetaan kertomuksia a) suhteessa itseen b) suhteessa toisiin c) suhteessa yhteiskuntaan (Yrjänäinen & Ropo 2013). Kolmitasoisuus kuvaa siten sisällöllisen tietämyksen ja osaamisen abstraktiotasoja persoonallisten, yhteisöllisten ja kulttuuristen merkitysten näkökulmista (ks. tarkemmin Ropo 2009). Kertomukset itsestä kuten myös opituista sisällöistä syvenevät, kun ilmiöitä, asioita ja omaa itseä merkityksellistetään kaikilla kolmella tasolla. Mitä tämä ilmiö merkitsee minulle, mitä se merkitsee yhteisölle ja millaisia kulttuurisia merkityksiä sillä voisi olla?

Opittavan asian merkitys itselle on lähtökohta, mutta ei riittävä näkökulma merkityksiin. Yhteisöllinen näkökulma tuo lisäpiirteenä merkitykset, jotka liittyvät siihen, mitä ilmiöt ja asiat merkitsevät niille ryhmille, joihin henkilö kuuluu. Kuuluminen yhteisöön orientoi havaitsemaan asioita toisin. Samalla yhteisöllisen näkökulman

mukaisten merkitysten osoittaminen ja korostaminen vahvistaa ryhmäidentiteettiä.

Yhteisöllinen identiteetti ymmärretään yleensä ryhmän muodostamaksi käsitykseksi itsestään. Se, mikä yhdistää ryhmän jäsenet toisiinsa, muodostaa identiteettiä määrittelevän ominaisuuden. Esimerkiksi ammatillista identiteettiä voidaan pitää tällaisena yhteisöllisenä identiteettinä.

Kolmas näkökulma identiteettiin on kulttuurinen. Tähän viittasivat myös Castells ja Himanen (2013) puhuessaan kansallisesta identiteetistä. Kulttuurinen tai kollektiivinen identiteetti, niin kuin tätä joskus myös kutsutaan, muodostuu niistä piirteistä, jotka yhdistävät hyvin laajoja ihmisjoukkoja. Ihmisyys on tällainen ehkä kaikkein laajin näkökulma samuuteen. Olemme kaikki samanlaisia ihmisiä suhteessa luontoon. Tavanomaisen tapa muodostaa kollektiivisella tasolla identiteettikertomus voi liittyä esimerkiksi kansallisuuteen, poliittiseen ideologiaan tai uskontoon. Näin määritellyllä ryhmällä tai joukolla ihmisiä ei ole välttämättä keskinäisiä suhteita tai verkostoa, mutta yhdistävänä tekijänä on kieli, kansallisuus tai muu yhteiseen historiaan, uskomuksiin tai ajattelutapaan liittyvä yhteinen piirre.

Identiteettikäsitteen ongelmallisuus on lukijalle varmasti tässä vaiheessa jo selvää. Käsitteelle ei ole olemassa vain yhtä määritelmää eikä kuvausta. Ehkä tämä moninaisuus kuvastaa myös ihmisen olemassaolon mysteeriä ja siihen liittyviä kysymyksiä. Kun niihin pyrimme vastaamaan jää jäljelle vain kaksi hyvin perustavaa laatua olevaa kysymystä: mitä täällä maailmassa on (ontologia) ja mikä on suhteeni siinä, mitä olen täällä havainnut (epistemologia).

Havaitsemme maailmasta eri asioita. Samaa voimme sanoa havaintojemme kohteisiin rakentuvista merkityksistä. Ei ole vain yhtä maailmaa eikä yhtä hyväksyttyä merkitystä. Ihmisyys on samanlaisuutta erilaisena. Tämän moninaisuuden ymmärtämiseen tarvitsemme identiteetin käsitettä.

Lähteet

Alcoff, L. (2003). Introduction: Identities: modern and postmodern. Teoksessa L.M. Alcoff & E. Mendieta (toim.), *Identities: Race, class, gender, and nationality*, 1-8.

Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small. Why do we care? *Narrative Inquiry 16* (1), 139-147

Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and society*, *29*(1), 1-47.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press.

Castells, M., & Himanen, P. (2013). *Kestävän kasvun malli*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013. Saatavissa pdf:nä: www.vnk.fi/julkaisut.

Côté, J. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? – An appraisal of the field. *Identity: An international journal of theory and research, 6*(1), 3-25.

Davies, B., and Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior, 20(),* 203-223.

Erikson, E.H.. (1963). Childhood and Society. New York: Norton.

Erikson, E.H.. (1968). Identity: youth and crisis. New York: Norton.

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Cambridge: Polity.

Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology 7*(3), 243-281.

Koro-Ljungberg , M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J.J., & Hayes, S.B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational researcher 38*(9), 687-699.

Kraus, W. (2006). The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative inquiry 16*(1), 103-111.

Langenhove, van L., & Harré, R. (1999). *Introducing positioning theory*. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Lyotard, J-F. (1985). Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.

Meretoja, H. (2014). *The narrative turn in fiction and theory. The crisis and return of storytelling from Robbe-Grillet to Tournier.* New York: Palgrave Macmillan.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Translated by Kathleen Blamey. Chicago, IL: University of Chicago.

Ropo, E. (2009) Identity development as a basis for curriculum development. Teoksessa P-M Rabensteiner & E. Ropo (Eds.) *European dimension in education and teaching: Identity and values in education* Hohengehren: Schneider Verlag. s. 20-34.
Spreckels, J. (2008). Identity negotiation in small stories among German adolescent girls. *Narrative Inquiry 18*(2), 393-413.
Varjonen, S. (2013). *Ulkopuolinen vai Osallistuja. Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa.* Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja, 13, 2013.
Vihottula, H. (painossa) *"En suostu yksinkertaisesti häviämään ihmisten silmistä."* Kertomuksia traumaattisesta kokemuksesta selviytymisestä. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
Yrjänäinen, S., & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, s. 17-46.

OPPILAAN NARRATIIVISEN IDENTITEETIN RAKENTUMISEN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA

Maiju Kinossalo

Johdanto

Kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen lähtökohtien myötä identiteetin rakentumiseen liittyvät tavoitteet koulussa ovat lähes itsestäänselvyyksiä. Vuoteen 2016 tähtäävä *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS, 2014) huomioi oppilaan identiteetin rakentumisen[1] laajemmin eri oppiaineissa ja useammin kuin tämän hetken perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (vrt. POPS, 2004). Uudessa asiakirjassa tunnustetaan lisäksi identiteetin rakentumisen ja oppimisen yhteyksiä sekä ymmärretään identiteetin rakentuvan vastavuoroisessa suhteessa ihmisiin ja ympäristöön.

Pääasiassa identiteetti mainitaan edelleen kieli- ja kulttuuri-identiteettinä, ja sen ilmenemistä kuvataan esimerkiksi oman, sukupuolisen, alueellisen tai myönteisen identiteetin rakentumisena, kehityksenä,

1. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (POPS, 2014, 15.)

vahvistumisena, syvenemisenä ja muotoutumisena (POPS 2014[2]). Identiteetti-käsitteen monimerkityksinen maininta selittyy jossain määrin sillä, että sitä voidaan tarkastella niin monesta näkökulmasta (ks. esim. Ropo, 2015). Tämä vaikeuttaa identiteetin rakentumisen hahmottamista pedagogisena ilmiönä. Siksi on myös mahdollista, että identiteettiä tukevat aihesisällöt pirstaloituvat yksittäisillä oppitunneilla käsiteltäviksi sisällöiksi tai jäävät vain tiettyjen oppiaineiden tavoitteiksi käytännön opetustyössä. Tämä artikkeli antaa näkökulmia siihen, miten tältä voidaan välttyä.

Tässä identiteetti ymmärretään ihmisen kehityksen ja kasvun sekä oppimisen kokonaisuutena. Identiteetti antaa paitsi vastauksia kokemukseen omasta itsestä se myös selittää yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan, muihin ja opittaviin asioihin. Oppimisella ymmärretään olevan kasvun ja kehityksen rinnalla merkittävä rooli, sillä oppiminen mahdollistaa itsensä paikantamisen maailmassa. Identiteetin rakentumisessakin painottuu laaja-alaisuus, mitä korostetaan myös tulevan opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014).

Kasvatussosiologisesti nähden koulu vaikuttaa identiteettiin monin tavoin. Koulussa rakentunut *koulutusidentiteetti* ohjaa yksilön valintoja myös hänen tulevaisuudessa. Koulu tuottaa ja arvioi identiteettejä omassa *symbolisessa järjestyksessään*, käytännöissä ja piilo-opetussuunnitelmassa, jonka lainalaisuudet eivät aina vastaa sosiaalisen todellisuuden maailmaa koulun ulkopuolella. (Antikainen, Rinne & Koski 2013; erityisesti luku Houtsonen, 2013, s. 285–311.) Tässä artikkelissa identiteetti ymmärretään lähemmin sosiokulttuurisen psykologian näkökulmasta, narratiivisena identiteettinä, mutta sitä tarkastellaan erityisesti juuri koulun kontekstissa.

Narratiivisen identiteetin ymmärretään rakentuvan kertomuksellisesti, kertomusten muotoilemana ja elämäkerrallisena. Tällöin merkitykselliset kokemukset alkavat tiivistyvä identiteetin muotoiluksi erityisesti nuoruudessa. (ks. McAdams, 1993; Ropo, 2009; 2015.) Tällaisten kertomusten muotoutuminen on kuitenkin ymmärrettä-

2. Katso myös Opetushallitus. http://www.edu.fi/perusopetus/biologia_ja_maantieto/maantieto_7_8

vissä myös elämänmittaisena prosessina, joka alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elämän loppuun saakka. Lisäksi narratiivisen identiteetin rakentumista voidaan tarkastella sosiaalisena prosessina, jossa jo varhaislapsuus ja sen kerrontaympäristöt nähdään osallisina identiteettikertomusten rakentumiseen (esim. Puroila & Estola, 2014). On myös selvää, että kertomuksellisen identiteetin rakentumista tukevat esimerkiksi muistin ja kielen sekä kerrontataitojen kehitys. (ks. katsaus Huttunen, 2013).

Tässä oletuksena on, että kouluikäisenä lapsi pystyy kielellisesti tulkitsemaan hänelle tapahtuvia asioita sekä muistamaan niitä yhä pidempien aikojen päähän, jopa elämänsä loppuun saakka. Siten ymmärretään, että jotkin koulukontekstissa syntyneet kertomukset muokkaavat tai sulautuvat osaksi yksilön identiteettiä, hänen kerronnallista tulkintaansa itsestä ja maailmasta.

Perusopetuksen tehtävää mukaillen narratiivisella identiteetillä tarkoitetaan oppilaan prosessointia siitä, kuka hän on, mistä hän tulee, minne hän kuuluu, kuka hänestä voi tulla, ja miten koulussa opetettavat asiat liittyvät hänen kasvun, kehityksen, elämän ja kulttuuristen sidonnaisuuksien kannalta tärkeisiin tietoihin tai taitoihin. Jatkumoksi tähän lisätään oppilaan tulevaisuusorientoitunut katse elämään, johon perusopetuksen eräänä tavoitteena on oppilaan ”ammatillistien intressien kehittyminen” (Merimaa & Kasurinen, 2013).

Tämän artikkelin tarkoituksena on antaa lukijalle välineitä ymmärtää oppilaan identiteetin rakentumisen mahdollisuuksia kouluopetuksessa. Niiden avulla lukija voi toteuttaa nykymuotoisen ja tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman tieto- ja taitotavoitteiden mukaista opetusta. Sen rinnalle hän saa valmiuksia kehittää omaa pedagogista ja tietoista rooliansa lasten ja nuorten identiteetin tukijana. Artikkelin muutamat käytännönläheiset ja taustoittavat esimerkit inspiroivat lukijan omaa opetus- tai kasvatustyötä myös koulun ulkopuolella.

Identiteettiä tarkastellaan seuraavan kahden kysymyksen kautta omissa luvuissaan:

1. Miksi identiteetin rakentumisen huomioon ottaminen on tärkeää perusopetuksen kontekstissa?
2. Miten identiteetin rakentumista voidaan koulussa tukea?

Miksi identiteetin rakentuminen on tärkeää perusopetuksessa?

Kotikasvatuksen ohessa perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tarpeellisia tietoja ja taitoja, tukea häntä kasvamaan ihmisenä sekä opettaa kykyjä soveltaa oppimaansa elämässään. Vaikka koti ja koulu toteuttavat tätä perustehtävää yhdessä, on luonnollista, että identiteetti rakentuu monissa muissakin ympäristöissä. Tässä luvussa esitellään muutama näkökulma, miksi identiteetin rakentumisen huomioiminen juuri koulussa on tärkeää.

Välillä koulunkäynti tuntuu niin arkipäiväiseltä, että sen merkitystä itselle tai lapselle ei tule ajatelleeksi. Koulu on kuitenkin merkittävä konteksti ja ajanjakso, joka tavalla tai toisella vaikuttaa siihen, miten ihminen tulkitsee itseänsä oppijana, ihmisenä sekä sosiaalisena olentona myös myöhemmin elämässä. Koulussa jokainen saa eri tavoin palautetta siihen, kuka tai millainen on, tai millainen ei ole. Siellä muodostetaan jopa elinikäisiä ja merkityksellisiä suhteita toisiin, oppiaineisiin, kokemuksiin paitsi yksin myös muiden kanssa koulukontekstin suomin puittein.

Koulun puitteet ovat konteksti, jotka sallivat identiteettikertomuksille omanlaisensa ympäristön. Koska kertomusten rakentuminen on sidoksissa aikaan ja paikkaan, koko kontekstiin (esim. Bruner, 2004), on todennäköistä, että oppilaan identiteettiin ja hänen prosessoimiin kertomuksiin kertyy aineksia koulusta.

Gubriumia ja Holsteinia (2008) tulkiten koulua tarkastellaankin tässä eräänä *kertomuksellisena ympäristönä*, jossa vallitsee sekä erilaisten ryhmien välisiä että institutionaalisia diskursiivisia käytäntöjä. Kerronnallinen ympäristö puolestaan muodostaa tilan, jossa siellä rakentuvat kertomukset *kiertävät* (emt., 2008). Koulun toimintakulttuuri sekä

piilo-opetussuunnitelma sisältävät monitasoisia merkityksiä, normeja ja sääntöjä koskevia kertomuksia. Ne luovat erilaisia mahdollisuuksia oppilaan identiteetin rakentumiselle. Koulussa muotoutuneet identiteettikertomukset, kokemukset ja muistot niistä, saattavat säilyä pitkään ihmisen kertomuksessa itsestään, ja siten muovailla myöhemmin rakentuvaa identiteettiä.

Koulu on vaikuttava yhteiskunnallinen kasvatusinstituutio, jolla on selkeä tavoite saada pitkään työssä jaksavia ja aktiivisia kansalaisia. Näin ajatellen koulun tavoitteena on tarjota oppilaalle perustaa, joka tukee hänen elämänkulkuaan pitkälle tulevaisuuteen. Kuitenkin jo aikaisemmin on todettu, että nykymuotoinen koulu ei tue identiteetin myönteistä rakentumista riittävästi, vaikka se on merkittävä identiteettiä rakentava konteksti (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Identiteetin merkitystä koulukasvatuksessa ei vielä täysin hyödynnetä, vaikka näyttäisi siltä, että sen prosessoiminen olisi orastavasti alkanut jo ennen koulun aloitusta (ks. Reese, Yan, Jack & Hayne. 2010; ks. myös Ahn, 2011; Huttunen 2013; Puroila & Estola, 2014).

Kasvatuksessa koulun rooli korostuu silloin, kun lapsen kotiympäristö ei pysty tarpeeksi hyvin tukemaan hänen kasvuaan myönteistä identiteettiä rakentavaksi ihmiseksi. Koulu ei kuitenkaan pysty nykymuotoisenaan vastaamaan yksin identiteettikasvatuksen haasteisiin. Syrjäytymisen lisääntymiseen tai asteittain kasvavaan koulupudokkaiden määrään viittaavat merkit kertovat, että kaikkien nuorten kohdalla tavoitteet mielekkään elämän tai tulevaisuudenkuvan rakentumisen näkökulmasta eivät ehkä koskaan toteudu. (ks. esim. nuorten aikuisten työttömyystilastoja, Joensuu, 2012).

Näyttää siltä, että yksilökeskeisessä yhteiskunnassa kysymykset nuoren identiteetin rakentumisesta, siitä, kuka hän on ja kuka hänestä *voi* tulla, ovat yhä tärkeämpiä elämässä pärjäämisen tai jaksamisen haasteita. Tarjontaa ja koulutuspolkuja on paljon, mutta joidenkin on vaikeaa löytää itselleen sopivaa. (ks. esim. Hall, 1999.) Esimerkiksi median luoma kuva identiteettitarjonnasta antaa kouluikäiselle useita mahdollisuuksia tulla joksikin: lapsi tai nuori, joka on vakuuttunut elämänsä tarkoituksesta olla seuraava laulukilpailun voittaja, tähti-

kokki tai ainutlaatuinen taituri, saattaa nähdä koko elämänsä tuon, hänelle todellisen, tavoitteen näkökulmasta. Viimeistään 2000-luvun alkupuolta lähtien Suomeen onkin kasvanut kokonainen ikäluokka nuoria, joille koko kansan idolikilpailut ovat aina olleet olemassa.

Kasvatuskeskustelussa on havahduttu merkkeihin siitä, että nyky-yhteiskunnan, oppimisympäristöjen, teknologian edistämien muutosten ja pedagogiikan välillä vallitsee epätasapaino. Perusopetuksen tietopainotteisuus ja aihekokonaisuuksien vaatimaton asema kouluopetuksessa eivät edistä oppilaan kokonaisvaltaista identiteetin rakentumista niin hyvin kuin suomalaiselta perusopetukselta voisi olettaa ja odottaa (Ropo, 2009).

Identiteettitarjonnan runsauden lisäksi koulun pedagogista merkitystä kertomuksellisena ympäristönä korostaa muistintutkimuksen havainto siitä, että lapsuudenaikaisella kielellisellä muisteluympäristöllä näyttäisi olevan heijastuksia yksilön myöhempään kielelliseen taitoon jäsennellä ja tulkita tapahtumia (Jack, MacDonald, Reese & Hayne, 2009). Tässä (emt., 2009) korostuu sellaisen kielellisen ympäristön merkitys, jossa tarkastellaan[3] lapsen elämän tapahtumia monipuolisesti ja useista näkökulmista. Koulu voisi pedagogisesti osallistua tällaisten kykyjen harjaannuttamisen ja siten monipuolistaa oppilaiden keinoja antaa merkityksiä elämänsä tapahtumille ja opetuksen kohteena oleville asioille.

Perinteinen koulutuksen tavoite on valmistaa lapsia tulevaisuuteen. Lapsi kuitenkin elää tätä hetkeä ja tässä tilassa, jossa hän saa voimavaroja koko elämäänsä. Narratiivisen identiteetin rakentamisen myönteiset ja monipuoliset keinot ovat hyödyllisiä lapsen kouluaikana, mutta ne voivat heijastua myös myöhempään identiteetin muotoiluun. Seuraavassa luvussa esitellään pedagogisia keinoja tukea lapsen narratiivista identiteettiä.

---

3. Tästä käytetään vieraskielistä käsitettä elaboraatio. *Elaboroinnilla* tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että keskustelukumppanina toimiva aikuinen kyselee monipuolisia kysymyksiä ja antaa lisätietoa yhteisesti rakennettavaan kertomukseen, tapahtuman muisteluun tai asian opettamiseen. Kysymysten ja lisätiedon tarkoituksena on johdattaa asiaan tai tapahtumakertomukseen myös uusia näkökulmia. (Fivush, Haden & Reese, 2006, 1571.)

Miten identiteetin rakentumista voidaan koulussa tukea?

Jos identiteetin rakentumista sekä oppimisen ja tiedonrakentumisen välisiä yhteyksiä ei vielä riittävän hyvin tunneta (ks. esim. Ropo, 2015), niin miten sitten on mahdollista suunnitella identiteettiä tukevaa opetusta? Tässä luvussa esitetään kaksi perusopetukseen suunniteltua opetusinterventiota, joiden haasteena on vastata tähän kysymykseen. Haaste aloitetaan erittelemällä muutama lähtökohta, joihin on sovellettu narratiivisen identiteetin tukemiseen sidottuja pedagogisia keinoja. Lähtökohtien jälkeen kerrotaan interventioiden toteuttamisesta sekä esitellään niiden teemakokonaisuuksia.

Kyseessä on sekä alakouluun että yläkouluun suunnitellut opetusinterventiot: toisen vuosiluokan (n=15) oppiaineiden integroitu kokonaisuus ja yläkoulun yhdeksännen vuosiluokan (n=41) oppilaanohjauksen interventio. Nämä ovat tutkimushankkeessa kokeiltuja tutkimusperusteisia kokonaisuuksia, jotka sisältävät seuraavanlaisia lähtökohtia.

Narratiivisten opetusinterventioiden lähtökohdat:

- käsitys ja tietämys itsestä, muista ja maailmasta rakentuvat narratiivisesti (Polkinghorne, 1991; Heikkinen, 2002; Bruner, 2004)
- identiteettiä jäsennetään ajallisena jatkumona elämänhistoriasta nykypäivään sekä tulevaisuuteen (McAdams & McLean, 2013)
- identiteetillä on yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja kulttuuris-ympäristöllisiä tasoja (Ropo, 2009)
- identiteetti alkaa kerätä aineksia jo varhaislapsuudessa (esimerkiksi Reese ym., 2010; Puroila & Estola, 2014)
- erityisesti kielellis-sosiaalinen vuorovaikutusympäristö edistää lapsen elämäkerrallisten, identiteetin rakentamiseen tarvittavien, taitojen kehittymistä (ks. katsaus Huttunen, 2013)

- koulu on eräs *kerronnallinen ympäristö*, jossa *kiertää* monitasoisia, merkityksellisiä kertomuksia (Gubrium & Holstein, 2008; ks. myös päiväkoti kerronnallisena ympäristönä, Puroila, 2013)
- lapsuuden muisteluympäristö, kuten oletettavasti myös koulu, voi ennustaa myöhempää kertomuksellista identiteetin muotoilua (Jack ym., 2009)
- tiedonrakentumiseen liitettävä oppiminen tukee identiteetin rakentumista (Yrjänäinen & Ropo, 2013)
- perusopetuksen opetussuunnitelman tieto- ja taitotavoitteiden mukaista opetusta on mahdollista järjestää identiteettiä tukevaksi kokonaisuudeksi (ks. Huttunen & Pynninen, 2010).

Oppilaan identiteetin rakentumisen tavoitteet interventioissa

Edellä mainitut lähtökohdat, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä identiteetin kolme tasoa (ks. alla) taustoittavat interventioiden opetuksen suunnittelua sekä identiteetin rakentumiseen asetettuja tavoitteita: (Taulukko 1; ks. myös *narratiivisen opetussuunnitelman malli,* Ropo, 2009).

Identiteetin rakentaminen voi olla oppilaalle vielä täysin tiedostamatonta. Siksi juuri aikuisen merkitys siihen kohdistuvien keinojen ja kykyjen harjaannuttamisessa korostuu. Seuraavassa luvussa korostetaan opettajan tai kasvattajan mahdollisuuksia ja roolia tukea ja ohjata oppilaita identiteetin rakentamisessa. Lisäksi selvennetään, millaista näkökulmaa interventioiden pedagoginen ote käyttää. Sen jälkeen esitellään narratiivista opetusta opetusinterventioissa.

Taulukko 1. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tavoitteet opetusinterventioissa

Taso	Tavoite
Autobiografinen eli yksilöllinen taso	oppilas tuntee oman elämänhistoriansa ja hyväksyy siihen liittyvät historialliset tosiasiat, oppilas osaa eritellä ja tunnistaa merkittäviä kokemuksia omasta historiastaan, oppilaalla on jäsentynyt kuva omista vahvuuksistaan ja kehittymisestään o hän tunnistaa myös kehittämistä vaativat alueet ja oppilas tuntee elämänsä merkitykselliseksi ja pystyy luomaan tulevaisuuskuvia itselleen, o hänellä on suunnitelmia lähitulevaisuuteen ja unelmia ja toiveita omaan elämäänsä
Yhteisöllinen taso	oppilas kuuluu erilaisiin ryhmiin ja osaa positioida itsensä erilaisiin (vastuullisiin) rooleihin ryhmissä
Kulttuuris-ympäristöllinen taso	oppilaalla on selkeä käsitys suhteestaan yksilönä, kansalaisena ja sosiaalisten ryhmien jäsenenä kulttuuris-historialliseen elämänkontekstiinsa ja maailmaan oppilaalla on omakohtainen identiteetti suhteessa luontoon ja asuinympäristöönsä.

Opettaja pedagogisena vaikuttajana – narratiivista identiteettiä tukeva opetus

Oppimisen ja identiteetin rakentumisen narratiivista prosessia tukevasta pedagogisesta otteesta käytetään käsitettä *narratiivinen opetus* (esim. Ropo & Huttunen, 2013). Narratiivisen opetuksen tavoitteena on hyödyntää ja löytää elämäkerrallisten ja tiedonrakentumisen prosessien yhtymäkohtia. Narratiivisuus opetuksessa viittaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi *narratiivinen opetus* -käsitteen

tarkoituksena on erottautua esimerkiksi tarinoita ja kertomuksia hyödyntävästä opetustavasta tai tietämyksen välittämisestä laajemmaksi, identiteetin rakentumista tukevaksi, pedagogiseksi taustafilosofiaksi ja teoreettiseksi perustaksi.

Goodson ja Gill (2011) rakentavat narratiivisen pedagogian (*narrative pedagogy*) ja oppimisen taustaa Gadamerin hermeneuttisesta filosofiasta. He ymmärtävät ihmisen elämänhistoriallisena, sosiaalisena ja tunteellisena sekä hermeneuttisesti ymmärrystä rakentavana kokonaisuutena. Heidän mukaansa narratiivisen pedagogian tarkoituksena onkin elämänhistoriasta nouseva ihmisen kokonaisvaltainen kasvu (emt., 116). Samoin alla esiteltävissä opetusinterventioissa narratiivinen ote näkee oppilaan kokonaisvaltaisena ja merkityksiä rakentavana ihmisenä, ja opetusta pyritään toteuttamaan elämäkertaa tukien. Tarkoituksena on soveltaa kertomuksellisuutta painottavaa opetusta ja oppimista sekä opetuksen yhteydessä tapahtuvaa oppilaan elämäkerran jäsentymistä tietoperusteisen opetuksen yhteydessä. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää elämänsä historian, hyväksyy nykypäivänsä ja suunnittelee tulevaa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Narratiivinen ote opetuksessa hyödyntää erityisesti ihmisen kerronnallista ajattelun tapaa (ks. Bruner, 2004). Brunerin mukaan ihmisen on luontaista rakentaa tietämystään kertomuksellisessa muodossa. Erilainen tapa ajatella on paradigmaattinen eli tavallaan matemaattiseen, kaavamaiseen järkeilyyn perustuva ajattelu. (Bruner, 2004.) Molemmat tukevat toisinaan, mutta kertomuksellisuus tässä korostaa muistirakenteissa syntyvien merkitysten muodostumisia.

Tarkoituksena on, että opettaja edistää opetettavan aineen tai ilmiön ja oppilaan välisen merkityksellisen suhteen syntymistä. Suhteen syntyminen on osa identiteetin rakentumista, jossa oppilas yhdistää opittavan ilmiön tai oppiaineen osaksi omaa maailmanhahmotustaan ja kertomustaan siitä. (ks. Yrjänäinen & Ropo, 2013.)

Suhde opittavaan aiheeseen voi löytyä kuitenkin yhtä hyvin koulun ulkopuolelta. Esimerkiksi kirjoittajan oma kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan muuttui aikaisempaa huomattavasti positiivisemmaksi, kun hän löysi sen kielisiä sukulaisia. Suhde kieleen vahvistui omakohtaisen

tarpeen ja kiinnostuksen kautta. Tämänkaltainen suhde opittavaan asiaan voi siis parhaillaan tukea oppilaan itsenäistä halua oppia, hakea tietoa ja syventää tuota suhdetta entisestään. Narratiivinen opetus tähtääkin siihen, että suhteen syntyminen voi jopa muuttaa kyseessä olevaan ilmiöön kohdistuvaa oppimisen asennetta tai auttaa tulkitsemaan maailmaa sen silmin. Oppimisen kohde on tarkoitus tuoda ikään kuin lähemmäksi oppilaan identiteettiä tai liittää se hänen identiteettinsä rakentumisen osaksi.

Suhteen syntyminen edistää oppilaan aktiivista osallistumista, omatoimista tiedonhankintaa sekä vahvistaa hänen osuuttaan merkitysten luojana. Tulkintaprosessin, merkitystenantamisen keinojen ja kykyjen monipuolistaminen sekä niiden harjaannuttaminen omakohtaisiksi saattavat auttaa oppilasta löytämään ja luomaan merkityksiä koulun tietopohjaisen opetuksen sisältöihin. Tulevaisuusorientaatio identiteetissä saattaa puolestaan auttaa oppilasta havahtumaan siihen, miten opittua voisi hyödyntää myöhemmin elämässä. Tulevaisuuden haaveet esimerkiksi ammatillisesti voivat siis merkityksellistää siihen tähtäävää oppimista.

Narratiivisella opetuksella on yhteyksiä transformatiiviseen eli muutosta edistävään pedagogiikkaan. Siinäkin painotetaan opettajan roolia identiteetin rakentumisen tukijana. (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010.) Tällaista otetta käyttävä *opettaja on aktiivinen toimija, joka tukee oppilaan identiteetin kehitystä* (emt.). Hän luo pedagogisesti sellaista yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, jossa oppilas oppii yhä itsenäisemmäksi ja aktiiviseksi, oman identiteettinsä rakentajaksi. Tutkijoiden mukaan juuri opettajan tietoisuus omasta roolistaan oppilaan identiteetin rakentumisen tukijana luo erinomaisen mahdollisuuden rakentaa tähän tähtäävää oppimisympäristöä (emt.) Näiden kannalta mielekäs yhteistoiminnallinen ja narratiivinen oppimisympäristö olisi sellainen, joka edistäisi sekä oppijan itsenäistä innostusta oppia että omakohtaisen identiteetin rakentamista.

Goodson ja Gill (2011) vertaavat narratiivista pedagogiaa Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaan *(transformative learning theory*), jossa merkitysrakenteet saattavat muuttaa yksilön toimintaa

oppimisen myötä muotoutuneiden uusien merkitysrakenteiden näkökulmasta (emt., s. 116). Muutos narratiivisessa oppimisessa on Goodsonin ja Gillin mukaan sitä, että ihminen ymmärtää minuuttaan paremmin, oppii muista ihmisistä, kokemuksistaan ihmisenä sekä suhteestaan maailmaan (emt., s. 117). Siten suhde opittavaan asiaan tai parempi ymmärrys maailmasta saattavat muotoilla tai muuttaa yksilön toimintaa, näin ollen myös identiteettiä eri ulottuvuuksilla. Esimerkiksi ideologinen suhde luonnonsuojeluun on kokemus voimakkaasta kulttuuris-ympäristöllisestä suhteesta ja yhteisöllisestä osallistumisesta sekä yksilöllisen identiteetin rakentumisen tilasta.

Narratiivisessa opetuksessa opettajan tehtävänä on luoda omilla pedagogisilla valinnoillaan elämäkerrallisen identiteetin rakentumisen tilaa, jossa oppilas oppii hyödyntämään, arvioimaan ja suhteuttamaan opittavia asioita osaksi yksilöllistä, yhteisöllistä ja kulttuuris-ympäristöllistä suhdettaan itseensä ja maailmaan. Näin on mielekästä pitää mielessä, että alakoululainen voi myöhemmin elämässään oivaltaa koulussa opittua tai tapahtunutta merkitykselliseksi kokemukseksi ja osaksi hänen käsitystään itsestä tai maailmasta. Myös siksi muistissa pysyvät lapsuudenkokemukset ovat erityisiä narratiivisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Seuraavaksi kuvaillaan, mitä narratiivinen opetus *voi* olla käytäntöön sovellettuna. (ks. Ropo, 2009; Huttunen & Pynninen, 2010; Ropo & Huttunen, 2013). ”Voi” korostaa erilaisia mahdollisuuksia, sillä narratiivisuus opetuksessa ei ole menetelmä, vaan sovellettava pedagoginen ote, jonka toteuttaminen muotoutuu opettajan, opetettavan ryhmän ja aiheen mukaan.

Narratiivinen opetus interventioissa

Narratiivinen, kertomuksellisuutta hyödyntävä opetus on vanha tapa välittää tietoa, tietämystä ja kokemuksia sukupolvelta toiselle (ks. esim. Kulkarni, 2013). Niinpä myöskään tässä esiteltävissä interventioissa ei toteuteta vasta keksittyä, täysin uudenlaista tai erilaista opetusta-

paa, vaan yksinkertaisesti nähtynä jäsennetään opetusta seuraavien näkökulmien säestäminä:

> luodaan pedagogisesti sellaista yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, jossa tietoisesti tuetaan oppilaan monipuolistuvia keinoja ja kykyjä antaa merkityksiä sekä rakentaa identiteettiä
>
> jäsennetään opetettavia asioita joko kertomuksellisiksi kokonaisuuksiksi tai kokonaisuuksiksi, jotka houkuttelevat oppilasta antamaan merkityksiä sekä synnyttämään kertomuksellista prosessointia.

Yksinkertaisimmillaan narratiivinen opetus voi tarkoittaa esimerkiksi narratiivien eli kertomusten käyttöä opetuksessa, opetusmateriaalin järjestämistä kerronnalliseen muotoon, oppilaiden kerronnan kulttuurin hyödyntämistä, taidetta, draamaa tai liikuntaa narratiivisesta sekä performatiivisesta näkökulmasta tai opetusmateriaalin jäsentymistä osaksi oppilaan elämäkertaa. Opetuksen kohteena voivat olla eri oppiaineet, eheyttävä opetus, eri-ikäiset ja -kokoiset tai muuten erilaiset opetusryhmät. Narratiivisen opetuksen näkökulmasta voidaan tarkastella myös oppimistulosten ja -saavutusten arviointiin liittyviä menetelmiä ja asiasisältöjä. (Ropo & Huttunen, 2010.)

Tällä voidaan tarkoittaa, että esimerkiksi matematiikan oppitunnista rakennetaan kertomus. Oppitunneilla voidaan käyttää myös muita kertomuksia, tarinoita, satuja ja draamaa, jotka jotenkin liittyvät opittavaan aiheeseen tai oppilaan maailmaan: pyrkimyksenä on sulauttaa opetettava aines oppilaalle kertomuksellisessa muodossa. Kertomuksellinen muoto voi puolestaan tarkoittaa sekä oppilaan itse synnyttävää tarinaa tai valmista kertomusta. Oppilaat voivat tuottaa opetukseen omia kertomuksia, jotka ovat fiktiivisiä, henkilökohtaisia, tapahtumakertomuksia tai lempisatuja. Tarkoituksena on eheyttää opittava asia oppilaan elämäkertaan siten, että opittava asia ja oppilaan oma elämä kohtaavat; se voi tapahtua kertomalla, tarinaa tulkitsemalla tai siihen suhtautumalla. Kertomusten ja oppilaiden tulkinnan kautta pyritään luomaan merkityksiä opittaville asioille osaksi oppilaan omaa

elämää ja ympäröivää maailmaa. Tärkeää on huomioida oppilaiden oma ääni ja kuulla heidän kokemuksiaan[4].

Sekä tietämystä että identiteettiä rakennetaan vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (mm. Heikkinen, 2002). Tarkoituksena on, että omaa kertomusta rakentaessaan oppilas kuuntelee ja oppii ymmärtämään muiden kertomuksia – kun ryhmässä rakennetaan, kerrotaan ja kuunnellaan yksilöiden omia ja ryhmien yhteisiä kertomuksia, oppilas saa kokemuksen olla osa yhteisöä ja kulttuuria. Oppilas tarvitsee muita ja mahdollisimman monipuolista ympäristöä, erilaisia ihmisiä ja kokemuksia, jotta maailmassa olisi paljon ihmeteltävää, josta oppia ja ymmärtää. Ihanteellinen, identiteettiä tukeva, oppimisympäristö auttaa ymmärtämään maailman monimuotoisuutta, ihmisten erilaisuutta ja omaa ainutlaatuisuutta. Se myös harjaannuttaa empaattisia taitoja sekä ennen kaikkea luo positiivista uteliasuutta ympäröiviä ilmiöitä kohtaan.

Kerronnallisuuden myötä oppilaalle syntyy mahdollisuus kokea asia omakohtaiseksi, ja hän saattaa innostua tulkitsemaan sen sisältöä. Satuja ja elämään liittyviä kertomuksia voidaan käyttää myös motivaationa. Silloin tavoitteena on, että oppilas uppoutuu tarinan maailmaan ja pystyy eläytymään siihen. Innostuessaan hän jopa jatkaa tai muokkaa sitä.

Opetuksen narratiivinen luonne monipuolistaa keinoja paitsi oppimiseen myös arviointiin. Se mahdollistaa kertomuksellisia oppimisen prosesseja ja kertomuksellisia oppimistuloksia (ks. Niemi, 2013). Ne ovat mahdollisuus oppiainekohtaisen arvioinnin kehittämiselle, koska arvioinnin näkökulmasta ajateltuna oppilaan muodostamista oppimisen kertomuksista ilmenee perinteisten opetuksen tulosten, kuten tietämisen ja osaamisen lisäksi ymmärtämisen tasot, hänen oma suhtautuminen asiaan sekä hänen tekemiään tulkintoja opetettavista asioista. (Ropo, 2009; Huttunen & Pynninen, 2010.)

4. Katso myös TelLis-hanke (2010–2013). Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? | Children tell of their well-being – Who listens? <http://tellisoulu.wordpress.com/ ja http://blogs.helsinki.fi/kasvatuspsykologia/tutkimushankkeet/lapset-kertovat-hyvinvoinnistaan-kuka-kuuntelee-tellis/>.

Tiivistetysti alla esiteltävien opetusinterventioiden narratiivinen opetus tarkoittaa sitä, että oppilaan elämäkerta rakentuu perusopetuksen tieto- ja taitotavoitteiden yhteydessä tietoisena pyrkimyksenä. Opetuksessa otetaan huomioon valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta niitä sovelletaan ja jäsennetään *narratiivisen opetussuunnitelman* malliin (ks. Ropo, 2009). Tarkoituksena ei ole muuttaa tai lisätä asiasisältöjä, vaan toteuttaa niitä narratiivista pedagogiaa käyttäen.

Minä maailmassa -interventio alakoulussa

Alakoulun interventioksi (Huttunen & Pynninen, 2010) suunniteltiin kahden ja puolen kuukauden mittainen kokonaisuus, jonka aikana kerättiin oppilaiden omakohtaiseen *kuka olen* -kertomukseen ja sen kuvailemiseen liittyvää aineistoa sekä opetettiin identiteettiä tukien. Interventiossa kehitettiin ja kokeiltiin pedagogisia käytänteitä ja menetelmiä, joiden tavoitteena oli tukea oppilaan elämäkerrallisen identiteetin rakentumista identiteetin kolmella ulottuvuudella ja tietopohjaisen oppimisen yhteydessä (ks. Ropo, 2009). Lisäksi intervention tehtävänä oli kehittää narratiivisen identiteetin muotoiluun ja intervention toimivuuden arvioimiseen käytettäviä menetelmiä. Interventiossa tutkittiin, miten oppilaiden narratiivinen identiteetti muuttuu tai kehittyy itseä koskevan kertomuksen, piirroksen tai muun ilmaisun ja kokemuksen perusteella. (Huttunen & Pynninen, 2010.)

Interventiossa integroitiin oppiaineita johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Tässä opetussuunnitelman sisällön pedagoginen uudelleenorganisointi antoi mahdollisuuden jäsentää opetettavat aiheet teemoittain. Kokonaisuus eteni oppilaan minuudesta aina maailmankaikkeuteen saakka. Alakoulun opetusintervention nimeksi muotoutui *Minä maailmassa* -projekti.

Opetuksessa käytettiin sekä uusia, interventioon suunniteltuja opetusmateriaaleja että oppilaiden jo olemassa olevia oppikirjoja ja -aineistoja, mutta niitä ei edetty kirjojen sisällysluetteloiden mukaisessa

järjestyksessä. Opetuskokonaisuus eteni teemoittain siten, että aluksi oppilaat aktivoitiin pohtimaan, kirjoittamaan ja kuvailemaan itseään. *Minuuden lähteillä* -teemassa päädyttiin esimerkiksi yhteiseen johtopäätökseen, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on oma minuutensa ja voidaan sanoa ”minä”. Sana ja käsite *minä* tunnustettiin omakohtaiseksi, mutta yhteisesti luokassa taputtamalla omaa rintaa. *Minä* myös visualisoitiin oppilaiden henkilökohtaisten kansioiden kanteen sekä seinälle rakennettavaan posteriin. Sekä oppilaiden kansiot että seinäposteri rakentuivat laajentuen teemojen mukaisesti opetuksen edetessä. Alussa niissä oli *minä*, mutta sekä kansio että posteri täydentyivät aina elämänhistoriasta läheisiin ihmisiin, eri kulttuureihin, maanosiin, maapallon toimintaan, päivän, kuukauden ja vuoden kiertoihin ja aina universumin mustiin aukkoihin saakka.

Narratiivinen opetus on alakoulun interventiossa eheytettyä opetusta, koska eri oppiaineita integroidaan toteuttamaan laajempia elämäkerrallisia kokonaisuuksia tai teemoja. Niitä onkin helpompi toteuttaa alakoulun opetuksessa. Esimerkiksi suunnistustunnista luotiin osa kokonaisuutta, jossa kohtasivat oppilaan oma elämä, lähiympäristö, lempipaikat, ystävät, leikit tai muut sillä hetkellä oppilaan maailmaan sisältyvät asiat.

Narratiivisuutta seuraten eheytetyssä opetuksessa esimerkiksi koko opetussuunnitelma järjestetään elämäkerrallisesti ihmisen elämänkulun tavoin. Tämän voi laajentaa oppisisältöihin esimerkiksi elämänkierron käsitteellä, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta oivaltamaan maailmankaikkeuden historiallisesti tapahtuva lajien synty, elämä ja kuolema. Tietopohjaista opetusta ei edetä perinteisesti oppiaineesta toiseen tai aiheeseen, vaan teemasta tai kokonaisuudesta toiseen.

Alle on lueteltuna *Minä maailmassa* -projektin teemat etenemisjärjestyksessä. Vaikka erään teeman nimi on *Olen suomalainen*, oli luokassa oppilaita, joiden tausta ei ollut suomalainen. Teemassa pohdittiin yhteisesti, että voidaan puhua suomalaisuudesta, sillä ”täällä tänään puhutaan suomen kieltä ja käydään Suomessa koulua”. Heidät siis toivotettiin suomalaisiksi. Myöhemmin ”matkustettiin” jokaista oppilasta eri tavoin koskettaviin maihin, ja opiskeltiin niistä tietoja.

Seuraavaksi kerrotaan yksittäisiä esimerkkejä teemojen sisältä, mutta kokonaisuus on huomattavasti laajempi. Tässä artikkelissa korostuu erityisesti satujen käyttö opetuksessa.

Minuuden lähteillä
Minun perheeni
Minun sukujuureni
Elämässä sattuu ja tapahtuu
Läheisiä ihmisiä
Ystäviä ja luokkakavereita
Tutustun ympäristööni
Kotikaupunkini
Olen suomalainen
Minun satuni
Kotimaani naapurimaita
Suomi on yksi Euroopan maista
Maapallo
Leijumme avaruudessa
Minä maailmassa

Opetuksessa tarkasteltiin ihmisen elämänkaarta. Ihmisen alkutaivalta, munasolun hedelmöittymistä, opiskeltiin kirjan avulla, mutta esimerkiksi synnytykseen liittyvän kirjaopiskelun lisäksi luokassa leikittiin synnytyssairaalaa. Sairaalassa luokkaan syntyi oma vauva (nukke), jonka napanuora katkaistiin, varpaat laskettiin, ja hänelle annettiin oma nimi. Näin opittiin toisen vuosiluokan tietotavoitteita hyödyntäen, ”mistä vauvat tulevat”, mikä on yksi tärkeimmistä kysymyksistä siihen, kuka ja mikä ihminen on.

Seuraavaksi opiskeltiin perheteemaa tuttujen satujen kautta. Sitä opiskeltiin siten, että yhdessä oppilaiden kanssa visualisoitiin satuhahmojen sukupuita taululle. Tässä saatiin aikaan useita erilaisia sukupuita ja todettiin, että ”jokaisen perhe on erilainen eikä kaikista perheenjäsenistä välttämättä tiedetä mitään, tai että joku on kuollut”. Erilaisuutta sallittiin johdonmukaisesti opetuksen yhtenä koko interve-

ntion kasvatustavoitteena. Sitä opiskeltiin myös Ruma Ankanpoikanen -sadun elävöittämänä. Kotitehtävinään oppilaat saivat muodostaa omat sukupuunsa huoltajien kanssa sellaiseksi kuin itse halusivat.

Elämänkaareen tutustuttiin leikkaamalla sanomalehdistä eri-ikäisten ihmisen kuvia, jotka jäsennettiin yhteistuumin ihmisen elämänkaareksi ja pohdittiin erilaisia elämänvaiheita. Tämän jälkeen kuunneltiin kertomuksia, joiden hahmojen elämänkulun aikajanoja luotiin taululle. Myös opettaja kertoi omasta elämästään aikajanan avulla. Myöhemmin oppilaat aloittivat työstämään omakohtaisia *Elämässä sattuu ja tapahtuu* -aikajananojansa.



Kuva 1. Elämänkaari ja aikajana

Tunteitakin tunnusteltiin monella tapaa. Aluksi tunteisiin tutustuttiin esimerkiksi voimakkaita tunteita sisältävän Dumbo-sadun kautta. Opettajalla oli jokaisesta sadun tunteesta kuvakortti, jonka hän näytti sadun edetessä sille kuuluvassa kohdassa oppilaille. Sadun jälkeen muisteltiin yhdessä, mikä tunteen nimi on, millainen tunne se on, ja millaisessa sadun kohdassa tunne oli tullut esiin. Seuraavaksi nämä tunteelliset kuvakortit jaettiin oppilaille. Halukkaat saivat näyttää

tunnekuvan, nimetä sen sekä pohtia, milloin voisi itse tuntea kuvan tunteen tavoin. Näitä jatkettiin myös kirjallisina tehtävinä. Tarkoituksena oli, että oppilas sai tuntea, nähdä, kokea, nimetä ja tunnustella tunteita yksin ja ryhmässä. (Kinossalo & Mäkinen, 2014; Huttunen & Pynninen 2010.)

Eräällä ympäristötieteen tunnilla opiskeltiin Suomen karttaa, sen merkkejä ja käyttöä. Tätä ennen oli tutustuttu rakennusten pohjapiirroksiin sekä kotona että koulussa, lähiympäristön reitteihin ja oman kotikaupungin muotoon. Luokassa piirrettiin puolitoistametrinen Suomen kartta, johon oppilaat värittivät kirjojensa avulla maanpinnan muotoja ja vesistöjä sekä paikallistivat kotikaupunkinsa. Sekä kotikaupungista että kotimaasta opiskeltiin perustietoja ja tehtiin muistiinpanoja.

Seuraavaksi karttaopiskelussa luettiin Miinan ja Manun satu *Seikkailu Suomessa*. Sadussa käydään Suomen kaupungeissa vierailulla ja tutustutaan perinteisiin ja nähtävyyksiin. Nämä paikannettiin ja kuvitettiin yhteiseen karttaan. Oppilaat saivat itsekin ”matkustaa” Suomen maassa. He kertoivat kohdekaupungin, käyttämänsä kulkuvälineen sekä ilmansuunnan, jonne suuntasivat. Sitten oppilaat kirjoittivat omat matkareportaasinsa luokassa toimittamiinsa sanomalehtiin.

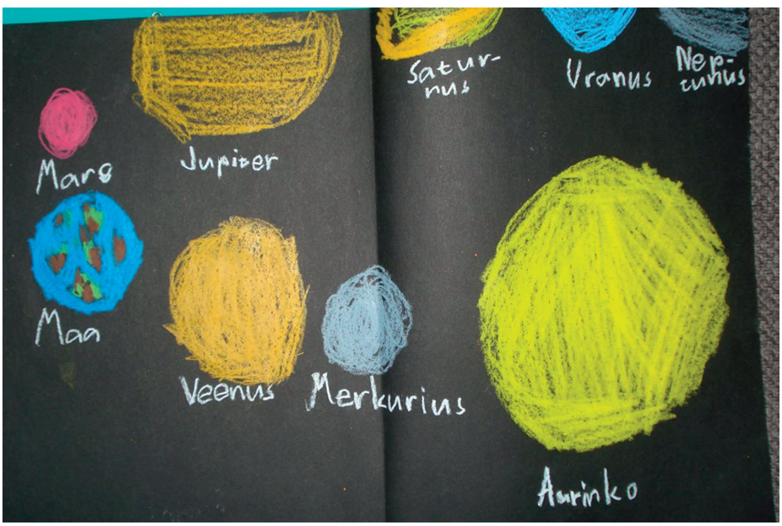


Kuva 2. Suomen kartta ja naapurimaat

Naapurimaihin tutustuttaessa hyödynnettiin esiintymisharjoituksia naapurimaajoukkueina ja järjestettiin maidenvälinen liikuntaturnaus. Ulkona leikittiin ilmansuuntaleikkejä.

Euroopassa matkustettiin omin kokemuksin, kuvin, kuvitteellisesti sekä kertomusten, musiikin ja videoiden sekä kirjatiedon avulla. Kirjoista opiskeltiin perustietoja ja lopuksi muisteltiin Euroopan maita, niiden lippuja ja mieleenpainuvia nähtävyyksiä sekä kuunneltiin kansallishymnejä. Maailmalle matkustettiin sadun *Herra Hakkarainen [maailman] seitsemän ihmettä* -kierroksen lumossa. Samassa opiskeltiin maanosia sekä pohdittiin omiakin ihmetysten aiheita, kuten miten maailma syntyi tai että kalat hengittävät vedessä. Suomi havainnollistettiin karttapallolla, ja havahduttiin, että maapallolla on kaikkein eniten aasialaisia ihmisiä. Tuo sai hymyn aasialaistaustaisen oppilaan kasvoille: luokan suomalaisenemmistöstä tulikin vähemmistö.

Maapallon hahmotuksen jälkeen opiskeltiin päivän kiertoa, kuun kiertoa sekä vuodenaikoja[5]. Maapallo paikallistettiin avaruuteen, Au-



Kuva 3. Aurinkokunta

5. Eräinä havainnollistamisvälineinä käytettiin koulusta löytynyttä, vanhaa telluuria sekä opetusvideoita.

rinkokuntaan, hypistelemällä Aurinkokunnan planeettoja. Oppilaat tekivät ja nimesivät myös omat planeettansa sekä piirsivät Aurinkokunnan (Kuva 3). Erityisesti musta aukko aiheutti suurta ihmetystä. Aurinkokunnan jälkeen, seuraavassa luvussa, tiivistän yläkoulussa toteutetun intervention.

Oppilaanohjausta narratiivisena identiteettiprosessina yläkoulussa

Perusopetuksen oppilaanohjauksella on merkittäviä tehtäviä ja tavoitteita, joiden tulee tukea oppilasta koko koulupolun ajan ja koko oppilaitoksen toimesta (Merimaa & Kasurinen, 2013). Sen tehtävänä on myös toimia linkkinä koulun ja yhteiskunnan välillä sekä tukea oppilaan elämänsuunnittelun kannalta merkittävien taitojen kartuttamista (POPS 2014, 151–152, 277–278). Keskeisenä, oppilaan kasvun ja kehityksen ohella kaikille kuuluvan oppilaanohjauksen tarkoituksena ”on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä” (POPS 2004, 258). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan erityisesti opiskelustrategioiden tunnistamista, oppimaan oppimista ja tiedonhallintaa (POPS, 2014, esim. 278). Yläkoulussa oppilaanohjauksen merkitys voimistuu merkityksellistämään oppilaan tekemiä tulevaisuutta koskevia valintoja sekä antamaan hänelle valmiuksia jatkaa elämää perusopetuksen jälkeisiin vaiheisiin (POPS, 2014, 281, 442–445).

Tässä interventiossa oppilaanohjauksen tavoitteita ja tehtäviä tarkastellaan oppilaan elämäkerrallisena identiteetin prosessointina. Yläkoulussa oppiaineiden väliset rajat ylittävä interventio on vaikeampi toteuttaa, ja se vaatii usean aineenopettajan toimivaa yhteistyötä. Tässä artikkelissa keskitytään kuitenkin yläkoulun interventioon, joka toteutettiin kahdessa yhdeksännen vuosiluokan ryhmässä yhteistyössä heidän oppilaanohjaajansa kanssa. Koska yhdeksännen luokan oppilaanohjauksen tavoitteisiin sisältyy voimakkaasti oppilaan

jatko-opintoihin suuntautuminen, muotoutui intervention nimeksi *Oppilaanohjausta narratiivisena identiteettiprosessina – tavoitteita tulevaisuuteen* -projekti.

Intervention tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten yhdeksäsluokkalainen hahmottaa elämäänsä yhdeksännen luokan kevääseen mennessä. Tavoitteena oli luoda kokonaisuus, joka tukee oppilaan elämäkerran jäsentymistä elämänhistoriasta nykypäivään sekä rohkaisee häntä hahmottelemaan tulevaisuudensuunnitelmiaan. Interventio päättyi yhdeksännen luokan keväällä valtakunnallisten yhteishakujen jälkeen.

Merimaa ja Kasurinen (2013) erottelevat oppilaanohjauksen suunnitelmasta kolme keskeistä näkökulmaa. Ne ovat

1. oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen,
2. opintojen ohjaukseen ja opintomenestykseen liittyvät sisällöt sekä
3. oppilaan ammatillisen suuntautumisen eli ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus.

Viimeisimmässä on tärkeää, että oppilaat saavat kytköksiä erilaisiin ammattialoihin ja voisivat suunnitella omaa suuntautumistaan. Tavoitteena on täten oppilaan ”ammatillisten intressien kehittyminen”. (Merimaa & Kasurinen, 2013.) He jatkavat, että ”Sellaiset nuoret, joilla ammatilliset intressit eivät ole kehittyneet, ajautuvat helposti syrjäytymiskehitykseen”. Tämä johdattaa tarkastelemaan yhdeksännen luokan oppilaan kertomusta itsestään sekä hänen tulevaisuudestaan.

Tässäkin interventiossa oppilaat jäsensivät elämäkertaansa eri tavoin. Jokainen tehtävänanto tehtiin koulussa, sillä oppilaanohjauksesta ei anneta kotitehtäviä. Mukana oli myös tuttu oppilaanohjaaja, ja oppitunnit pyrittiin pitämään samantyylisinä kuin ilman interventiotakin. Oppilaat kirjoittivat, kuvasivat ja pohtivat yhteisesti erilaisia elämäkertateemoihin liittyviä tehtäviä. He työstivät ihmisen elämänkulkua ja omaa elämää koskettavia tehtäviä sekä yksin että ryhmässä. Ryhmätyöskentelyn tarkoituksena oli auttaa pohtimaan

ihmisen elämänkulkua monipuolisina ja erilaisina kokonaisuuksina. Oppilailla oli mahdollisuus kertoa ryhmissä myös kuvitteellisista elämänkokemuksista, tulevaisuuden suunnitelmista, peloista, onnistumisista ja ajankohtaisista asioista. Yläkoulun projektin teemat etenivät seuraavasti:

Kuka minä olen: elämäni tarina

Mistä minä tulen: elämäni historia

Minne minä kuulun: yhteisöni ja kulttuuri

Millainen on elämä: elämänkaari ja elämänvaiheet, aikajana

Minne minä menen: tulevaisuuden haaveet, tavoitteet ja mahdollisuudet

Intervention aluksi oppilaat aktivoitiin kirjoittamaan ja kuvailemaan itseään[6]. Tämän tueksi oppilaat täyttivät tarkoitusta varten suunnitellun kyselylomakkeen. Seuraavaksi oppilaita pyydettiin kuvailemaan kirjoituksen muodossa elämänsä tärkeitä asioita. Tarkoituksena oli kirjata ylös yhdestä seitsemään tärkeätä muistoa (ks. Habermas & de Silveira, 2008).

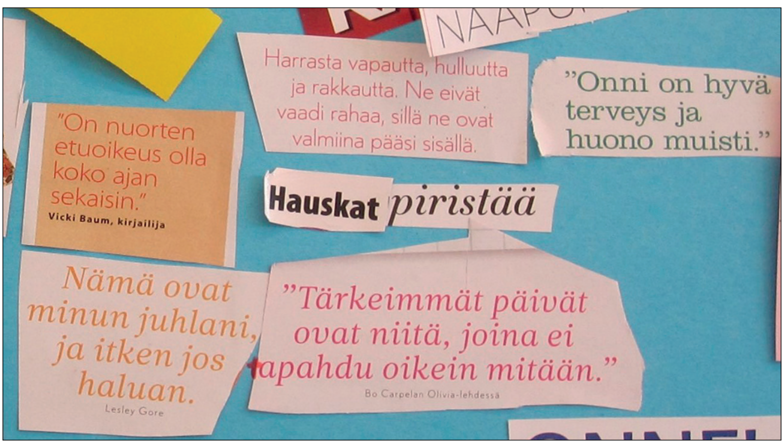
Koska kirjoittaminen ei ole aina luontainen tapa ilmaista kokemuksia, kokeiltiin luokkahuonetyöskentelyn puitteissa erilaisia havainnollistavia keinoja (visuaaliset, luettelot, tarinat) työstää asioita elämän varrelta. Oppilaat luonnostelivat esimerkiksi omat *elämänviivansa.* Siihen lueteltiin menneen elämän tärkeitä, muistorikkaita, ikäviä ja mukavia asioita viivan molemmin puolin siten, että oppilas tulkitsi ikävät ja iloiset asiat eri puolille viivaa. Erilaisista asioista ja tapahtumista keskusteltiin. Keskustelun tarkoituksena oli rakentaa käsitystä siitä, että kukaan ei ole yksin kokemassa asioita. Tässä laajennettiin ymmärrystä kohti yhdessä rakennettua havaintoa siitä,

6. Jokaisen tuotoksen sai halutessaan tehdä nimettömästi kuitenkin siten, että tuotoksista löytyisi kautta projektin sama tunniste, jolla tutkija yhdistäisi kunkin tuotokset saman henkilön kokonaisuudeksi.

että jokaisella on omanlaisensa polut. Keskiviivan päälle kuljetettiin aaltoileva elämänkulku, joka käy viivan molemmin puolin. Elämänkulku havainnollisti, että elämän vuoristoradassa on suhteessa sekä ikäviä että iloisia tapahtumia, mutta ilman aaltoilua elämä tuntuisi yksitoikkoiselta.

Myös tässä interventiossa oppilaat prosessoivat omaa elämänhistoriaansa ja pieniä tarinoita sieltä. Sukupuuhun työstettiin sukulaisten yhteyteen laajempia tietoja kuin alakoulun interventiossa. Tarkoituksena oli jäsentää suvun historiaa myös sukulaisten ammattien tai elämänurien sekä maantieteellisten liikkeiden näkökulmista.

Omaa elämää nykypäivässä tarkasteltiin erilaisin lehtileikkein, kuvin, kirjoituksin ja lyriikoin. Oppilaat kokosivat itseään kuvaavan posterin värikkääksi kokoelmaksi. Oppilaat tekivät nykypäivästään myös *Minä kuulun* -mietekartan. Karttaan kirjattiin itselle läheisiä ihmisiä, ryhmiä, yhteisöjä, asioita ja paikkoja, jotka kukin kokivat itselleen merkityksellisiksi tai itse kuuluvansa niihin. Oppilaat työstivät toisistaan positiiviset auringot, joihin kukin sai luokkatovereiltaan auringonsäteet liimattaviksi. Säteisiin toverit kirjoittivat positiivisia lausahduksia sekä saivat ehdottaa kohteelleen ammattia. Alla olevaan kuvaan eräs oppilas valitsi kokoelmaansa lehdistä löytyneitä mietelauseita (kuva 4).



Kuva 4. Mietelauseita

Aivan kuten alakoulussa, myös yläkoulun oppilaiden kanssa tarkasteltiin elämänkulkua ja elämänkaarta. Halukkaat kirjasivat taululle yhteiseen elämänkaareen ihmisen elämän vaiheita ja niihin liittyviä sisältöjä. Myöhemmin oppilaat luonnostelivat henkilökohtaisia aikajanojansa. Aikaisemmin mainitusta elämänviivasta poiketen aikajanan tuli olla kronologisesti jäsennelty.

Tulevaisuudenhaaveisiin ja -suunnitelmiin ryhdyttiin samoihin aikoihin, kun oppilaanohjauksessa käytiin tutustumassa eri oppilaitoksiin ja valmistauduttiin kevään yhteishakuun. Oppilaita rohkaistiin haaveilemaan tulevaisuudesta kolmen vaihtoehdon turvin mielikuvitteellisesti ja tosissaan. Lisäksi oppilaat suunnittelivat yläkoulun jälkeistä tulevaisuuttaan oppilaanohjaajan oppaasta löytyneen porrasmallin avulla. Sen portaisiin kirjattiin vaiheita, joiden kautta suunnitelma tulevaisuudesta tai esimerkiksi jatko-opinnoista voisi toteutua. Portaiden päässä oli kolme erilaista, spontaanisti suunniteltua tulevaisuudennäkymää, ”pilviä”.

Lopuksi oppilaat kokosivat tehtävät itselleen henkilökohtaisiksi kansioiksi. Valitsemansa osat he muotoilivat tai tiivistivät nimettömiksi kollaaseiksi kollaasinäyttelyyn ”*9. lk elämää*” (kuva 5). Kollaasinäyttely aiheutti useita pysähdyksiä koulun käytävällä.



Kuva 5. 9.-luokkalaisen elämää -näyttely

Keskustelu

Artikkelissa on kuvailtu oppilaan identiteettiä tukevaa pedagogiaa, joka hyödyntää narratiivista tapaa hahmottaa maailmaa ja itseä. Tätä varten suunnitellut opetusinterventiot sisällytettiin koulun normaaliin toimintaan ja suoritettiin yhteistyössä luokkien omien opettajien kanssa. Niiden ensisijainen tarkoitus oli olla oppilaalle hyödyksi. Lisäksi tässä lapsi ymmärrettiin kokonaisvaltaisena toimijana, jolla on kyky antaa tutkimukseen äänensä, ja jonka ääni on huomioitava koulun toimintakulttuurissa identiteettiä rakentavana toimijana. (ks. Strandell, 2010.) Tutkija toimi opetusintervention suunnittelijana ja toteuttajana sekä tutkijan positiossa, jossa tutkijan oli tarkkailtava tuntikokonaisuuksia ja jokaista tutkimuksen teon vaihetta eettisinä toiminnan alueina. Myös raportin jättämä jälki on toiminnan eettisen tarkastelun alue.

Tässä esitellyt interventiot tuottavat sekä tutkimukseen että opettajalle oppilaista monipuolista tietoa, jonka käsittely on ehdoton osa tutkimuksen etiikkaa. Opettajalle tieto edistää oppilastuntemusta ja auttaa häntä suunnittelemaan opetusta. Tärkeää onkin, että oppilaan identiteettiä tukeva pedagogia auttaa opettajaa *kuulemaan* oppilasta ja että oppilas saa kokemuksen äänensä kuulemisesta (ks. myös Estola & Puroila, 2013).

Kuten Puroila, Estola ja Syrjälä (2012) huomaavat, ei lapsen kertomusta voi tarkastella ainoastaan kuultujen tai kirjoitettujen kertomusten kautta, vaan häntä on mielekästä havainnoida eri aistien kokonaisuutena, joka on tilannesidonnainen paikkaan sekä siihen hetkeen, joissa ne syntyvät. Näin ollen kuuntelemisen käsite on hyvä laajentaa koskemaan lapsen kokonaisvaltaisen identiteetin rakentumisen tunnistamista perusopetuksen kontekstissa.

Tarkoituksena ei ole tutkia oppilaan elämän sisältöä, vaan sitä, miten hän pystyy ja oppii prosessoimaan itseään koskevaa kertomusta. Vaikka omaelämäkerrallisten merkitysten tietoinen tiivistyminen osaksi identiteettiä voimistuu nuoruudessa (esim. Habermas, 2011), myös lapsuuden kokemusten ja käsitysten tulkinta jatkuu aikuisuudessa. Lisäksi jo lapsuudessa rakennetaan näitä merkitystenantamisen

keinoja. Siksi on tärkeää tunnistaa kouluikäinen lapsi identiteettiä rakentavana toimijana. Saattaa olla, että oppilailla ei ole olemassa valmiita elämäkertanarratiiveja, mutta he voivat mitä todennäköisimmin oppia prosessoimaan niitä.

Tässä esiteltyjen interventioiden oppilasaineistoa tulkiten näyttäisi siltä, että jo kymmenviikkoinen interventio voi rikastuttaa oppilaiden itseä kuvailevia kertomuksia. Seuraavan kuvan välityksellä tiivistyy erään alakoulun oppilaan 45 minuutin piirros itsestään intervention alussa ja lopussa (Kuva 6).



Kuva 6. Oppilaan piirros alussa ja lopussa

Koska koko kouluajan oppilaanohjauksen eräs tärkeä tavoite on ohjata oppilaan ammatillisten intressien ja tulevaisuudenkuvan hahmottumista, sopii tästä olla hieman huolissaan. Näissä kahdessa yläkoulun oppilaanohjauksen ryhmässä (n=41) neljäsosa oppilaista ei jostain syystä koko kymmenen viikon aikana halunnut, kiinnostunut tai pystynyt kuvailemaan tai jäsentämään tulevaisuuttaan. Näistä moni ei kertonut mitään menneestäänkään. Vastaavasti toinen neljäsosa oppilaista oli

innostuneita suunnittelemaan tulevaisuuksiaan ja jäsentämään menneisyyttään varsin monipuolisesti. Näin ollen esimerkiksi seuraavat kysymykset ovat kiinnostavia koko koulupolun oppilaanohjauksen tavoitteen toteutumisen kannalta:

- Miten *ammatilliset intressit* kehittyvät sellaisilla oppilailla, joilla vielä yhdeksännen luokan keväällä oma elämäkerta, elämänhistoria, nykypäivä ja varsinkin tulevaisuus saattavat olla hajanaisia käsityksiä ja ajatuksia sieltä täältä?
- Miten vasta yhdeksäsluokkalainen voi rakentaa omakohtaisia tulevaisuuden ammatillisia mahdollisuuksia, kun vielä aikuisenakaan ei voi olla varma tulevaisuudesta?

- Voisiko perusopetuksen kasvatustavoitteita kohdistaa voimakkaammin oppilaaseen koulun arjessa merkityksiä rakentavana toimijana, joka kerää aineksia identiteettiinsä siinä hetkessä eikä vasta tulevaisuudessa?

- Millaisin keinoin voitaisiin tukea tai rohkaista sellaisten oppilaiden moniaistillista identiteettiä tulkitsevaa kertomusta, jotka ovat jostain syystä estyneitä niitä ehkä jopa itselleen kertomaan?

- Voisiko perusopetuksessa syntyneet merkitysten antamisen kyvyt tukea myöhempää identiteetin rakentumista (myös ammatillisesti)?

Vaikka omasta elämästä kerrotaan eri tavoin eri tilanteissa, ja jokaisella saattaa olla useita erilaisia identiteettejä, on ihmisen kasvun ja kehityksen kannalta olennaista, millaiselle perustalle kertomuksia on mahdollista rakentaa tai miten hän oppii tulkitsemaan kokemuksiaan. Onkin tärkeää kysyä, millaista tukea koulu tarjoaa niihin kertomuksiin, joista oppilaat kokoavat syntyvää elämäkertaansa sekä kertomusta ja käsitystä siitä, millainen oppija kukin on tai millainen ihminen kenestäkin voi tulla. Voisiko perusopetuksen yhteydessä tapahtuva tietoisempi identiteetin tukeminen ehkäistä tai mieluummin jopa estää

syrjäytymistä? Kiinnostavaa on, riittääkö opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut kieli- ja kulttuuri-identiteetit tulevaisuuden nuorelle, ja miten uuden suunnitelman identiteettitavoitteet välittyvät käytännössä. Tämän hetken peruskoulua käyvien identiteetin rakentamisen tulevaisuus on nyt ja tässä.

Kasvatustieteestä puuttuu pedagoginen ja käsitteellinen ymmärrys, miten oppilas rakentaa identiteettiään koulun kontekstissa. Identiteettiin liittyvien ilmiöiden ja prosessien käsitteellistäminen ja teoretisoiminen tukee pedagogista osaamista, antaa uutta tietotaitoa opettajien koulutukseen ja yhteiskunnallisesti käytännön kenttätyössä edistää lasten ja nuorten hyvinvointia.

Interventioiden perusteella oppilaat näyttävät hyötyvän tämänkaltaisista jaksoista koulussa. Kuitenkaan ei vielä ole tarpeeksi todisteita väittää sitä, että heidän narratiivinen identiteetti olisi *kehittynyt*. Siitä huolimatta voidaan väittää, että oppilaiden kertomukset, tavat ilmaista identiteettikertomuksia sekä kyky merkityksellistää elämänsä tapahtumia monipuolistuivat. Tämä on suurimmaksi osaksi seurausta siitä, että opetusta uudelleenjärjestettiin tukemaan identiteettikertomuksia.

Oppilaiden kertomukset opetusintervention alussa antavat näyttöä siitä, että koulu ei tue identiteetin tai näiden kertomusten rakentumista sillä voimakkuudella, johon sillä olisi mahdollisuuksia. On kuitenkin tarpeellista jatkaa tutkimusta sekä narratiivisen opetuksen pidempiaikaisista mahdollisuuksista ja vaikutuksista että oppilaan identiteetin rakentumisesta. Seuraavaksi tiivistetään neljä merkittävää haastetta, joita näissä identiteettiä tukevissa interventioissa ja niistä tehtävässä tutkimuksessa kohdataan, ja jotka ovat myös oleellisia jatkotutkimuksen kannalta.

Ensinnäkin interventioiden toimivuudesta on vielä niukasti tutkimustietoa. Niiden toimivuuden arvioiminen absoluuttisesti saattaa olla jopa mahdotonta. Koska interventioiden tarkoituksena on tukea niin monimuotoista, tilannesidonnaista ja usealla ulottuvuudella rakentuvaa asiaa kuin identiteetti, jonka tietoisempi rakentaminen alkaa vahvistua perusasteen jälkeen, on identiteetin rakentumisen ulkopuoliseen arvioimiseen suhtauduttava varauksellisesti.

Toiseksi toisen ihmisen kokemukseen itsestään tai tapahtumien tulkinnasta ei voi koskaan päästä sellaiseen ymmärrykseen siten, kuin kukin itse niitä tulkitsee. Varsinkaan lapsen kokemusmaailmaan ei pysty pääsemään ”käsiksi”, sillä he eivät vielä pysty kertomaan kokemuksistaan yhtä tietoisesti kuin aikuinen. Aineistosta on myös vaikea erottaa jälkeenpäin kaikkea oppilaalle ominaista kerrontaa, sillä hän on kokonaisuus, jota ei pysty paperille kuvailemaan. (Puroila ym., 2012.)

Kolmanneksi interventioiden tutkimuksessa korostuu erityisesti konteksti, jossa ne on toteutettu. Koska oppilaiden yhdeksänvuotiseen koulupolkuun kuuluu jäsentää oppimaansa merkityksellisiksi tiedonpalasiksi, on kiinnostavaa, miten he jäsentävät itseä koskevaa kertomusta samassa kontekstissa. Tässä joidenkin oppilaiden itsensä tai elämänsä kuvaileminen oli huomattavasti avoimempaa kuin toisten. Varsinkin joistakin yläkoululaisista itsensä kuvaileminen tuntui nololta, koska se ei ole todennäköisesti kuulunut heidän koulumuotoiseen työskentelyynsä. Seuraava haaste on luoda oppimisympäristö, jossa tämänkaltainen työskentely tuntuisi kaikille yhtä avoimelta ja luonnolliselta.

Neljänneksi tässä korostuu pitkäjänteinen työskentely ja resurssit. Kerronnallisuus ihmisen kasvussa on kokonaisvaltaisesti ja vuorovaikutuksellisesti ympäristöstä sulautuva ja opittukin tapa. Sen tyyliä on vaikea muuttaa, ja esimerkiksi kouluympäristö tarvitsee pitkäaikaista sitoutumista ja siihen tähtäävää interventiota. Aikuisen on kuitenkin helpompi luoda lapselle kasvuympäristöä, jossa edistetään monipuolista kerronnallisen identiteetin rakentamisen kulttuuria. (ks. Peterson, Jesso & McCabe, 1999.)

Kirjan tarkoituksen näkökulmasta ideaalina nähdään, että itsenäisen oppijan tavoite toteutuu elämäkertaa tukevassa, narratiivisessa opetuksessa silloin, kun oppimisympäristössä ollaan herkkiä oppilaan identiteetin rakentumisen pienimmillekin mahdollisuuksille. Mahdollisuuden löytäminen voi auttaa oppilasta rakentamaan pitkälle tähtäävää ja elämän monimuotoisuudesta kiinnostunutta identiteettiä ja siten vahvistaa hänen haluansa oppia.

Opetussuunnitelmatyön uudistamisen tässä vaiheessa identiteetin käsite on nostettu vahvemmalle maininnan tasolle aikaisempaan verraten. Siinä tiivistyy myös kodin ja koulun yhteinen vastuu sekä identiteetin tasot. Seuraava askel on ottaa käsite käyttöön opetustyössä ja opettajankoulutuksessa.

- - Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. - - Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. - - Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. (POPS, 2014, 15–16.)

Artikkeli on ilo päättää tutun kappaleen, *Ihme ja kumma*[7], sanoin;

Maailmassa monta on ihmeellistä asiaa,
se hämmästyttää kummastuttaa pientä kulkijaa.

Lähteet

Ahn, J. (2011). Review of Children's identity construction via narratives. *Creative Education*. 2(5), 415–417.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bruner, J. (2004). Life as narrativ*e. Social Research*. 71(3), 691–710.

Estola, E. & Puroila, A.M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (53–68). Tampere: Vastapaino.

7. Säv. Marjatta Pokela, säv. ja san. Marjatta Pokela ja Pirkko Koskimies, 1983

Fivush, R., Haden, C.A. & Reese, E. (2006). Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development. *Child Development.* 77(6), 1568–1588.

Goodson, I. & Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Lang.

Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2008). Narrative Ethnography. Teoksessa S.N., Hesse-Biber & P., Leavy (toim.) *Handbook of Emergent methods*. (241–264). NY: The Guilfor Press.

Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology, 44*, 707–721.

Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development. Special Issue: The Development of Autobiographical Reasoning in Adolescence and Beyond,* 131, 1–17.

Hall, S. (1999). *Identiteetti.* Tampere: Vastapaino.

Harrell-Levy, M. & Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: teachers as agents of identity formation. *Identity: an international journal of theory and research.* 10(2), 76–91.

Heikkinen, H.L.T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, L, Syrjälä. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–197.

Houtsonen, J. (2013). Koulun symbolinen järjestys, elämänkulku ja identiteetti. Teoksessa A., Antikainen, R., Rinne & L., Koski. *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. (285–311.) Jyväskylä: PS-kustannus.

Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.* (125–154). Tampere: Tampere University Press.

Huttunen, M. & Pynninen, S. (2010). *Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskoulu-opetuksessa – etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteettiprojekti*. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Jack, F., MacDonald, S., Reese, E. & Hayne, H. (2009). Maternal Reminiscing Style During Early Childhood Predicts the Age of Adolescents' Earliest Memories. *Child Development*. 80(2), 496–505.

Joensuu, O. (2012). *Nuorisotakuu – mitä se takaa.* Valtakunnalliset lastensuojelupäivät. Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. <www.lskl.fi/files/1525/Olli_Joensuu.pdf> Luettu 27.3.2015.

Kinossalo, M. & Mäkinen, M. (2014). Minä olen ja kuulun! Näkökulmia lapsen identiteetin tukemiseen. Teoksessa E., Hujala, L., Turja, J., Elo & P.. Roos & Elo. *Varhaiskasvatuksen käsikirjan työkirja.* (55–59). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kulkarni, S. (2013). Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient India. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.* (199 – 216). Tampere: Tampere University Press.

Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity.* 6(1), 85–113.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self.* NY: William Morrow & Co.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(3), 233–238.

Merimaa, E. & Kasurinen, H. (2013), *Oppilaanohjaus.* <http://www.edu.fi/download/ 117319_oppilaanohjaus_peruskoulussa.pdf> Luettu 1.11.2013

Niemi, R. (2013). Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen. *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 65–103.) Tampere: Tampere University Press.

Peterson, C., Jesso., B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of child language*. 26(01), 49–67.

Polkinghorne, D.E. (1991). Narrative and self. *Journal of narrative and life history*. 1(2&3), 135–153.

POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet _2014.pdf> Luettu 31.8.2015.

Puroila, A.M. (2013). Young children on the stages. Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry*. 23(2), 323–343.

Puroila, A.M., Estola, E. & Syrjälä L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care context. *Early Childhood Development and care*. 182(2), 191-206.

Puroila, A.M. & Estola, E. (2014). Not babies anymore: Young children's narrative identities in Finnish day care centers. *International Journal of Early Childhood*. 46(2),187–203.

Reese, E., Yan, C., Jack, F. & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. Teoksessa K.C., McLean & M., Pasupathi (toim.) *Narrative development in adolescence. Creating the storied self.* (23–43). NY: Springer Science Business Media.

Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. [Artikkeli tässä teoksessa.]

Ropo, E. (2009). Identity as a basis for curriculum development. Teoksessa P.M., Rabensteiner & E., Ropo (toim.) *European dimension in education and teaching. Identity and values in education* (20–34). Baltmannsweiler: Scheinder Verlag Hohengehren.

Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). (2013). Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.

Ropo, E. & Huttunen, M. (2010). *Narratiivisen opetuksen esiseminaari*. Rovaniemi: Rovaniemen yliopisto, Kasvatustieteen päivät. Esiseminaarin abstraktikutsu.

Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H., Lagström., T., Pösö, N., Rutanen & K., Vehkalahti, K. (toim.) 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.* (17–46). Tampere: Tampere University Press.

NARRATIIVIT AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENNUKSESSA

Maija Kärnä

Johdanto

Perinteisesti ammatillinen identiteetti on nähty suhteellisen stabiilina kokoelmana tietylle ammattiryhmälle tyypillisiä ominaisuuksia, asenteita, uskomuksia, motiiveja ja kokemuksia (Ibarra, 1999). Sen rakentuminen on nähty pitkänä ja monimutkaisena, usein jo lapsuudessa alkavana prosessina (Cohen-Scali, 2003). Prosessin on katsottu muodostuvan kahdesta toisiinsa kietoutuvasta dimensiosta, sosiaalisesta ja yksilöllisestä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 41; Billet & Pavlova, 2005). Ammatillisen identiteetin rakentumisen alkutaipaleella sosiaalisen dimension merkitys on suurempi yksilön omaksuessa ja sopeutuessa tulevan ammattiryhmänsä arvoihin ja asenteisiin. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 41). Wenger (1998) näkeekin ammatillisen identiteetin rakentamisen oppimisprosessina, jonka aikana yksilö osallistuu ensin aloittelijana ammatillisen yhteisön eli käytäntöyhteisön (Lave & Wenger, 1991) toimintoihin ja vähitellen oppimisprosessin myötä lähestyy täysivaltaisen ammattilaisen asemaa. Saavutettuaan ryhmän täysivaltaisen jäsenyyden yksilö voi määritellä oman ammatillisen identiteettinsä omien erityispiirteidensä mukaises-

ti, jolloin yksilöllinen dimensio painottuu identiteetin rakentamisen prosessissa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 41).

Korkeakoulutuksella on perinteisesti ollut tärkeä asema eri alojen ammattilaisten koulutuksessa (Reid, Dahlgren, Petocz & Abrandt Dahlgren, 2008). Monesti ammatillisen identiteetin kehittymisen on kuitenkin oletettu tapahtuvan automaattisesti korkeakoulutuksen sivutuotteena (Dall'Alba, 2009, Barnett, 2005). Ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyvät tavoitteet osana korkeakoulutusta ovat itsestäänselvyyksiä (vrt. identiteetin rakentuminen perusopetuksessa, Kinossalon artikkeli tässä kirjassa), mutta opiskelijat jätetään reflektoimaan ja integroimaan ammattimaiseen toimintaan liittyviä tietämisen ja osaamisen dimensioita itsenäisesti, ilman ohjausta (Dall'Alba, 2009). Kuitenkin, esimerkiksi Lyonin ja Kirbyn (2000) mukaan, varsin harvat opiskelijat suunnittelevat tulevaa uraansa, ja monet ovat huonosti tietoisia erilaisten ammattien osaamisvaatimuksista (Lyon & Kirby, 2000). Kinossalo (toisaalla tässä julkaisussa) toteaa omaan tutkimukseensa perustuen, että Suomessa ammatillinen identiteettityö näyttäisi suurella osalla opiskelijoista, varsinkin pojista, vielä peruskoulun päätösvaiheessa olevan aloittamatta. Identiteettityön vaatimaa oman elämän pohdiskelu ei innosta murrosikäisiä poikia, mikä asettaa sekä lukion että varsinkin korkeakoulujen osalle suuria haasteita opiskelijoiden ammatillisen tulevaisuudenkuvan hahmottumisen suhteen.

Työelämän kannalta opintonsa päättäneiden vajavaisesti muotoutunut ammatillinen identiteetti aiheuttaa monenlaisia ongelmia aina huonoista työsuorituksista ja työtyytymättömyydestä aina motivaation puutteeseen ja jopa masennukseen asti (Nesler, Hanner, Melburg & McGowan, 2001). Samaan aikaan Euroopan työmarkkinoiden ennustetaan tulevaisuudessa perustuvan yhä enemmän määräaikaisiin ja lyhytaikaisiin työsuhteisiin sekä itsensä työllistämiseen (Eteläpelto, 2009, p. 106). Tämä vaatii työntekijöiltä joustavaa kykyä rakentaa yhä uudelleen oma ammatillinen identiteettinsä vaihtuvissa työympäristöissä. Koulutuksen haasteena onkin auttaa opiskelijoita löytämään keinoja kyetä uusiutumaan ammatillisesti kunkin toimintaympäristön vaatimusten mukaan.

Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavat seikat

Vasta 2000-luvulla on alettu kiinnittää huomiota siihen, että ammattilaiseksi kasvamiseen eivät riitä pelkästään tietojen ja taitojen omaksuminen eli jonakin oleminen (being), vaan on huomioitava myös ammatillisen identiteetin kehittymiseen keskeisesti liittyvä muutos, joksikin tuleminen (becoming). (Barnett, 2004; Dall'Alba, 2009.) Prosessinäkökulma haastaa korkeakoulut rakentamaan koulutus tukemaan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisprosessia siten, että opiskelijalla opintojen lopuksi on mahdollisimman selkeä käsitys oman ammattialan identiteetin ytimestä (Dobrow & Higgins, 2005). Tsang'in (2009) mukaan tällainen opinto-ohjelman sisäänrakennettu mahdollisuus aktiivisesti kehittää omaa ammatillista identiteettiään vaikuttaa positiivisesti myös opiskelijoiden oppimiskokemukseen yleensä sekä johtaa positiivisempaan ja paremmin määriteltyyn ammatilliseen identiteettiin.

Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavia seikkoja voivat olla niin koulutukseen tietoisesti sisältyvät aktiviteetit kuin sen ulkopuoliset, opiskelijan omaan ympäristöön ja toimintaan liittyvät seikat. Adamsin, Heanin, Sturgisin ja Macleod Clarkin (2006) mukaan ammatillisen identiteetin positiiviseen kehittymiseen vaikuttavat roolimallit, joita tarjoavat sekä opiskelijoiden vanhemmat, opettajat että yrityselämän edustajat. Koulutukseen sisältyvillä työelämäyhteyksillä on merkittävä rooli identiteettityön ohjaamisessa haluttuun suuntaan. Esimerkiksi yrityskäynnit tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden havainnoida tulevan käytäntöyhteisön (Lave & Wenger, 1991) edustajia heidän autenttisessa toimintaympäristössään ja päästä osallistumaan ammatilliseen diskurssiin heidän kanssaan. (Reid, ym., 2008.) Opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden kykyyn rakentaa identiteettiään voivat vaikuttaa suotuisasti myös opiskelijan aikaisemmin hankkima työkokemus, tiedonrakennustaidot sekä tiimityötaidot (Adams, ym. 2006). Toisaalta opiskelijan idealistiset ja epärealistiset näkemykset ammatista voivat vaikuttaa identiteetin kehittymiseen epäsuotuisasti. Identiteettityö saattaa ensimmäisen vuoden opiskeli-

joilla myös harhautua opiskelija-identiteetin rakentamiseen varsinaisen ammattiin tähtäävään identiteettityön sijasta. (Guseva, Dombrovskis, & Kokina, 2009.)

Koulutusalan tavoitteena olevan ammatti-identiteetin selkeyden on todettu vaikuttavan identiteetin kehittymiseen. Reid, ym. (2008) toteavat, että jos opiskeltava ala ei tuota selkeästi rajattua professiota, vaan tarjoaa useaan ammattiin sopivaa laaja-alaista osaamista kuten valtiotieteet tai humanistiset tieteet, on ammatillisen identiteetin rakentaminen opiskelijoille haasteellista. Mäkisen (2004) tutkimuksen mukaan vain 40 % luonnontieteitä opiskelevista pystyi määrittelemään tulevan ammattinsa ja siinä vaadittavat tiedot ja taidot (Mäkinen 2004). Jos taas opiskelija tähtää suhteellisen selkeästi fokusoituun ammattiin kuten lääkärin, sairaanhoitajan, fysioterapeutin tai opettajan ammattiin, on todennäköistä, että jo koulutukseen hakeutuessaan hän on suhteellisen pitkällä ammatillisen identiteettinsä rakentamisessa (Reid, ym., 2004). Esimerkiksi Mäkisen (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että 90 % lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoista oli jo opintoja aloittaessaan melko selkeä kuva tulevasta ammatistaan (Mäkinen 2004).

Huolimatta siitä, että koulutukseen sisältyvillä määrätietoisilla, ammatillisen identiteettityön tukemiseen pyrkivillä toimilla on tärkeä rooli opiskelijoiden ammatti-identiteettien kehittymiselle, ovat koulutuslaitosten ja opetussuunnitelmien mahdollisuudet tuottaa opiskelijoille valmiita ja yleispäteviä ammatillisia identiteettejä hyvin rajalliset. Søreide (2007) korostaakin ympäristön kanssa tapahtuvan jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä osana ammatillisen identiteetin kehittymisen prosessia. Se mahdollistaa monipuolisten ja yksilöllisten ammatillisen identiteetin kehityspolkujen rakentamisen. (Søreide, 2007.)

Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa

Identiteettien rakentamisessa narratiiveillä on keskeinen osa (Ricoeur 1992). Narratiivien avulla ihmiset pyrkivät rakentamaan merkityksiä ja selkeyttä kysymyksiin ”kuka minä olen” ja ”mitä minusta tulee”. Erityisesti narratiivisten prosessien dynaamisuutta, sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta korostavat näkemykset, jotka kertovat joksikin tulemisesta, ovat viime aikoina nousseet yhä enemmän esiin narratiivisessa tutkimuksessa (Puroila, Estola & Syrjälä 2012). Narratiiveja on lähdetty tarkastelemaan tiloina, joissa yksilöt luovat todellisuutta ja keskustelevat kokemusten merkityksistä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Ahn & Filipenko 2007).

Narratiivien avulla ihminen juonellistaa elämänsä irrallisista tapahtumista kokonaisuuden, jossa hän yhdistää itselleen merkitykselliset tapahtumat, ihmiset ja toiminnot loogiseksi kertomukseksi (Polkinghorne, 1995,14). Korkeakoulukontekstissa vuorovaikutteisuutta ympäröivän yhteiskunnan kanssa voidaan edistää esimerkiksi koulutukseen sisältyvillä yritystapaamisilla. Niiden kautta opiskelija pääsee osallistumaan ammatilliseen diskurssiin, saa vaikutteita tulevaa ammattiaan edustavan henkilön toiminnasta ja voi tekemiensä tulkintojen kautta reflektoida oman ammatti-identiteettinsä kehitystilannetta ja -suuntaa.

Gergenin (1994) mukaan päämäärähakuisuus on narratiivien keskeinen ominaisuus. Selkeän päämäärän avulla kertoja rakentaa kertomuksestaan sellaisen, että vastaanottajan on se helpompi ymmärtää. Gergen näkee tiiviin yhteyden narratiivien päämäärien ja ympäröivän kulttuurin välillä. Ympäröivän kulttuurin arvojen ja normien mukaisesti narratiiville asetettu päämäärä voidaan tulkita joko tavoiteltavaksi tai vältettäväksi. Identiteettityössä tavoiteltavaksi päämääräksi asetettu ammatillinen identiteetti toimii ikään kuin itseään toteuttavana prosessina. Kaunismaa ja Laitinen (1998, 168) toteavat, että jos yksilö näkee itsensä esimerkiksi tietyn ammattikunnan edustajana, on todennäköistä, että hänestä myös sellainen tulee.

Somersin ja Gibsonin (2004) mukaan narratiivit voidaan jakaa vaikutuksensa laajuuden mukaan kolmeen eri tasoon: metatason- (meta tai master), julkisiin- (public) ja ontologisiin (ontological) narratiiveihin. Metanarratiivit edustavat valtiotason tai jopa globaaleja narratiiveja, jotka heijastavat vallitsevan kulttuurin mukaisia ajatusmalleja ja asenteita (Somers & Gibson, 2004). Metatason narratiivit muodostavat kulttuurisista normeista ja toimintatavoista koostuvat puitteet, joiden mukaan muut narratiivit rakennetaan (Bergen, 2010; Tannen, 2008; Gergen, 1994, 190).

Toista narratiivien ääripäätä edustavat ontologiset narratiivit, jotka edustavat kertojan yksilöllistä elämismaailmaa. Elämismaailman käsitteellä Barab ja Root (2006) viittaavat yksilön toimintavalmiuksien (effectivities) ja ympäristön tarjoumien (affordances) yhdistymisen prosessiin eli siihen, miten yksilö pystyy hyödyntämään ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. *Tarjoumilla* viitataan tässä ympäristössä oleviin toimintamahdollisuuksiin (Norman 1988, 9). *Toimintavalmiudet* taas tekevät yksilölle mahdolliseksi ympäristössä olevien tarjoumien hyödyntämisen (Gibson 1977). Esimerkiksi ammattimainen kokki näkee keittiössä olevat tarjoumat huomattavasti monipuolisemmin kuin harrastelijakokki.

Yksilön elämismaailma kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa saaden vaikutteita siitä, mutta myös itse vaikuttaen ympäristöönsä. Julkiset narratiivit, kuten ammatilliset, perhettä tai harrastuksia koskevat narratiivit, syntyvät useiden kertojien vuorovaikutuksen verkostossa, ”web of interlocution” (Benhabib, 1999). Ne ovat yleisempiä kuin ontologiset narratiivit, mutta vähemmän vaikutusvaltaisia kuin metanarratiivit (Søreide, 2007, 29).

Denzin (1989) määrittelee narratiivit diskurssiivisiksi prosesseiksi, joissa kertoja ja hänen yleisönsä yhdessä rakentavat yhteistä ymmärrystä. Ammatilliset diskursiiviset prosessit ovat keinoja rakentaa, kehittää ja muuttaa ammatillista identiteettiä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 64). Osallistumalla diskurssiin yksilö samalla omaksuu tietyn position (Søreide, 2006), jonka kautta hän kokee maailman position määrittelemästä näkökulmasta. Samalla hän omaksuu position edustamat

asenteet, arvot ja tarinat (LaPointe, 2010). Ammatillista identiteettiä rakennettaessa tämä merkitsee tietyn ammattiryhmän näkökulman omaksumista ja tietyn ammatillisen käytäntöyhteisön jäseneksi pääsyä (Lave & Wenger, 1991).

Yksilön elämismaailman ja ammattiryhmän edustamat elämismaailmat limittyvät kehityksen kuluessa. Hänen kykynsä hyödyntää ympäristön tarjoumia alkaa muistuttaa kyseisen ammattiryhmän edustajien osaamista. Yksilön päämääränä, hänen halutessaan toimintayhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, onkin kehittää samanlaiset toimintavalmiudet, jotka ovat tyypillisiä juuri tälle ammattiryhmälle. Saavutettuaan täysjäsenyyden hänen elämismaailmansa ammatillisuuden osalta on yhteneväinen kohteena olevan käytäntöyhteisön kanssa. Ammatillisen identiteetin rakentaminen voidaan nähdä positiointiprosessina, jossa valintaprosessin kautta yksilö omaksuu tai hylkää esillä olevan position tarjoamat diskurssit (Davies & Harre, 1990).

Samalla kun yksilö omaksuu tietyn position, joka antaa mahdollisuuden tarkastella maailman tietystä näkökulmasta, se myös saattaa rajoittaa yksilöä näkemästä muita ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (Søreide 2007, 36). Koulutuksen kontekstissa tämä merkitsee sitä, että opiskelija voi omaksua ammatillisen identiteetin kehittämiseen liittyvässä prosessissa vääränlaisen position tai jättää positioinnin suorittamatta. Tällöin hän ei pysty hyödyntämään koulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin kehittämiseen tai ainakin hidastuttaa tätä kehitystä. Lisähaastetta tilanteeseen tuo identiteetin kehitysprosessin yksilöllisyys. Vaikka koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet olisivat lähtökohtaisesti samat kaikille opiskelijoille, henkilökohtaiset identiteetin rakennuksen prosessit ja toisaalta kulloinkin valitut positiot voivat vaihdella tilanteesta toiseen (Gubrium & Hostein, 2000; Davies & Harré, 2001; Sørende, 2006).

Narratiivien käyttöä ammatillisen identiteetin kehittämisen tukena on tutkittu eri aloilla vasta rajallisesti. Lyonin ja Kirby (2000) tutkimuksen mukaan johtamisalan opiskelijoiden mielenkiintoa lähteä rakentamaan ammatillista identiteettiään aktiivisesti voidaan tukea ammatillisia tavoitteita koskevien narratiivien kirjoittamisen avulla.

Niiden kirjoittamisen myötä opiskelija pystyi hahmottamaan, mitä tietoja, taitoja ja kokemuksia hänen opiskelemallaan alalla tarvitaan. Richmond, Juzwik ja Steelen (2011) tutkimuksessa narratiiveilla haluttiin löytää ne opettajaopiskelijat, joille ammatti-identiteetin kehittäminen oli haasteellista. Estolan (2003) tutkimuksessa narratiiveilla tuotiin esiin opettajaopiskelijoiden identiteettikehityksen moraalisia aspekteja. Florent-Treacy (2009) käytti narratiivejä osana uusien ammatti-identiteettien luomista esimiestyöskentelyä käsitelleen kurssin yhteydessä. Edellä mainitut tutkimustulokset puoltavat narratiivien hyödyntämistä koulutukseen liittyvän identiteettityön kehittämisessä esimerkiksi ongelmakohtien havaitsemisen apuna tai työvälineenä uuden ammatti-identiteetin kehittämisessä.

Tutkimusmenetelmät

Tampereen ammattikorkeakoulussa tehty tutkimus integroitui liiketalouden ensimmäisen vuoden nuorisoasteen opiskelijoiden ammatillisen kasvun prosessien kehittämiseen. 52 liiketalouden opiskelijaa kirjoitti ensimmäisen opiskelulukukauden jälkeen narratiivin pohtien ammatti-identiteettiään otsikolla: Minä liiketalouden ammattilaisena. Narratiiveissa he tuottivat vastauksia kysymyksiin: Miten sinusta tuli liiketalouden opiskelija? Millaisena näet tulevaisuutesi liiketaloudessa? Narratiivit kirjoitettiin osana ammatillisen ohjauksen prosessia tavoitteenaan auttaa opiskelijaa reflektoimaan, avaamaan ja tunnistamaan oman polkunsa kohti tulevaa alan ammattilaista.

Narratiivit analysoitiin sisällön analyysin keinoin. Kyseessä oli narratiivien analyysi, jossa keskitytään etsimään narratiivien yhteisiä teemoja (Polkinghornen, 1995,9). Narratiivit analysoitiin tavoitteena paikallistaa yhteisiä teemoja ja edelleen temaattisia ryhmiä, jotka kuvaavat opiskelijoiden valitsemia ammatillisia positioita.

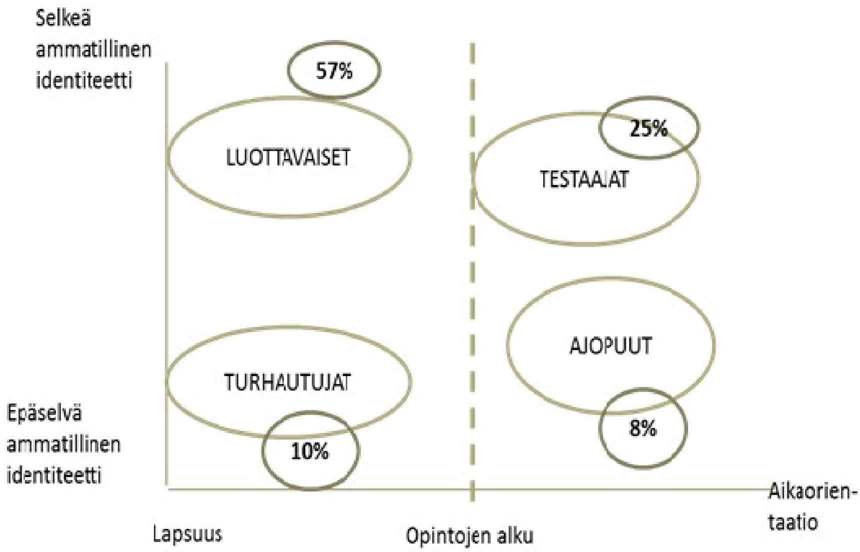
Analyysiprosessi alkoi lukemalla aineisto huolellisesti läpi useaan kertaan. Ensimmäisen lukukierroksen jälkeen narratiiveista kaksi päätettiin jättää tutkimuksen ulkopuolelle, koska kirjoittajat olivat

aikuisia, toista tutkintoaan useiden työelämävuosien jälkeen suorittavia. Alustavien lukukierrosten jälkeen havaittiin aineiston jakautuvan kahteen pääryhmään: lapsuudesta asti ammatti-identiteetin kehittymistään kuvaavien ryhmään (elämänkerralliset tarinat) sekä niihin, jotka keskittyivät kertomaan identiteettikehityksestään vasta tradenomiopintojen alusta lähtien (tätä hetkeä koskevat tarinat).

Analyysi jatkui sisällön analyysillä, jossa etsittiin pääryhmien sisältämistä narratiiveistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Erityistä huomiota kiinnitettiin tekstin intensiteettiin ja tunnelmaan sekä kuvattuihin kriittisiin tapahtumiin, kirjoittajan esittelemiin luonteenpiirteisiin, ihmisiin, aktiviteetteihin, vuorovaikutukseen ja muihin tekstin solmukohtiin, joilla näytti olevan erityistä merkitystä identiteetin kehittymisessä. Analyysin perusteella aineistosta löytyi toinen pääkoordinaatti, ammatti-identiteetin selkeys tarinassa. Käyttämällä koordinaatteina kertomuksen pituutta (elämänkerralliset vs. tätä hetkeä kuvaavat) sekä kuvatun ammatti-identiteetin selkeyttä voitiin aineistosta erottaa neljä erilaista positiota kuvaamaan kirjoittajien suhdetta ammatti-identiteettiin: Luottavaiset, Testaajat, Turhautujat ja Ajopuut.

Tulokset

Löydettyjä neljää ammatillisen identiteetin positiota voidaan luonnehtia lyhyesti seuraavasti: Luottavaiset – pitkälle prosessoitu kuva itsestä liiketalouden osaajana; Testaajat – aktiiviset alkuvaiheen identiteetin prosessoijat; Ajopuut – passiiviset, liiketalouden opintoihin ajautuneet, joilla identiteettiprosessi on pysähdyksissä kokonaan tai etenee epävarmasti; Turhautujat – identiteetin kehitysprosessi on täysin pysähdyksissä ja identiteettikriisi menossa. (Kuvio 1)



Kuvio 1. Liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoiden suhdetta ammatilliseen identiteettiin kuvaavat positiot

Noin puolet opiskelijoista kirjoitti narratiiveja, joita voi kuvata nimikkeellä Luottavaiset. Narratiiveissään he kuvasivat oman ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen johtaneita tapahtumia, siihen vaikuttaneita ihmisiä ja toimintoja lapsuudesta lähtien. Kirjoittajat keskustelivat suurella intensiteetillä kehittymisestään kohti tulevaisuuden ammattilaisia. Tyypillisiä muistoja ammattihaaveisiin liittyen olivat leikit ja lelut, jotka kirjoittaja jollain tavalla liitti liike-elämässä tarvittaviin ominaisuuksiin tai taitoihin.

> Muistan, että lapsena leikkiessäni usein kuvittelin olevani kaupanpitäjä. Saatoin syventyä leikkiin tuntikausiksi. Nainen 3.

Nämä opiskelijat pystyivät positioimaan itsensä ammatillisesti selvästi jo ennen ammattikorkeakouluopintojen alkua. Luottavaiset positioivat

itsensä liiketalouden ammattilaisena joko hyvin selkeän ura-orientoituneesti (erityisesti taloushallintoon suuntautuvat) tai yleisellä tasolla, jolloin he arvostivat tarinoissaan tradenomi-koulutuksen laaja-alaisuutta ja monipuolisia uramahdollisuuksia antavana.

> Selkeä suunnitelmani valita taloushallinto suuntautumisvaihtoehdokseni, on selkeytynyt entisestään viime syksyn aikana. Ei yksinkertaisesti ole muita vaihtoehtoja. Rakastan kirjanpitoa ja haluan tulevaisuudessa tehdä sitä, mistä pidän. Nainen 10.

Myös laaja-alaisesti ammatillisen identiteettinsä näkevät pitivät liiketalouden alaa selkeän suuntaa-antavana, eivätkä kokeneet ahdistusta liian epäselvästä ammatillisesta tulevaisuudesta.

Kriittisiä solmukohtia ammatillisen identiteetin kehittymisessä olivat perheenjäsenten ammatit ja osa-aikaiset työt, kun taas koulua harvoin mainittiin merkittävässä osassa ammatti-identiteetin kehittymisessä.

> Minun kiinnostukseni liiketaloutta kohtaan alkoi hyvin varhain, sillä isäni työskenteli markkinointipäällikkönä ja hänen työnsä vaikutti mielenkiintoiselta…, Mies 21.

Kertojat myös reflektoivat omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan suhteessa tosiasiallisiin tai kuviteltuihin vaatimuksiin alalla.

> Olen parhaimmillani matematiikassa ja kielissä…Numerot ovat aina olleet helppoja minulle, mikä on hyvä asia, sillä liiketaloudessa on käytettävä matematiikkaa ja numeroita enemmin tai myöhemmin, huolimatta tehtävistä. Mies 1.

Luottavaisten kategoriaan kuuluvia narratiiveja luonnehti avoin ja positiivinen mieliala. Niissä oli selkeästi asetettu tavoite: tietyntyyppinen ammatti. Narratiivit osoittivat Luottavaisten käyttävän aktiivisesti

hyväkseen opinto-ohjelman tarjoumia edistääkseen omaa kehittymistään kohti liiketalouden ammattilaista.

Noin neljännes narratiiveista kuului Testaajien-luokkaan. Testaajille oli tyypillistä tarkkailla oppimisympäristöä vahvistaakseen olemassa olevia tai kehittymässä olevia käsityksiä tulevasta ammatistaan. Aloittaessaan opintonsa Testaajat eivät pystyneet positioimaan itseään kovinkaan tarkasti suhteessa tulevaan ammattiinsa tai edes opiskelualaansa.

> Syksyllä, kun opinnot alkoivat, minulla ei ollut kovin selkeää kuvaa, millaista liiketalouden opiskelu oli tai mitä niihin sisältyi. Nainen 21.

Narratiiveihin sisältyvä ajanjakso kattoi kirjoittajan elämästä ainoastaan ajan opintojen alusta lähtien, mutta sisälsi myös näkökulman tulevaisuuteen koskien kirjoittajan odotuksia tulevista opinnoista tai ammatista. Testaajat olivat hyvin aktiivisia reflektoidessaan opintojen sisältöä ja oppimisympäristön tarjoumia ja käyttivät niitä tietoisesti hyväkseen rakentaessaan ammatti-identiteettiään.

Koulutuksen aikana tapahtunut ammatillisen osaamisen kasvu on heijastunut myös näiden opiskelijoiden suhteeseen ulkomaailmaan ja sen sisältämiin ammatillisiin virikkeisiin, mikä kertoo menossa olevasta identiteetin kehitysprosessista.

> Puolen vuoden opintojen jälkeen tiedän enemmän [ura]mahdollisuuksistani ja tradenomin asemasta työelämässä. Olen oppinut paljon uusia asioita. Olen viime aikoina kiinnittänyt kriittisesti huomiota mainoksiin, ja joskus olen ohi kulkiessani miettinyt eri yrittäjien toimintaa ja kannattavuutta. Mies 17

Testaajat näyttivät testaavan opiskeluympäristöään jatkuvasti vahvistaakseen tyytyväisyyttään omaa koulutusvalintaansa. He reflektoivat opintojen käytännönläheisyyttä ja sisältöä ja käyttivät informaatiota rakentaakseen kokonaisvaltaista kuvaa omasta tulevaisuuden ammatis-

taan. He myös aktiivisesti vertasivat omia henkilökohtaisia piirteitään ja olemassa olevia sekä tulevia taitojaan käsitykseensä niistä tiedoista ja taidoista, mitä he tulevaisuudessa tarvitsevat.

> On hienoa oppia uusi kieli, koska kielitaito tulee olemaan erittäin käyttökelpoinen taito tulevaisuudessa… Nainen 18.

Jotkut Testaajista olivat pystyneet opintojen alun aikana jo selkeyttämään omaa näkemystään opinnoistaan, ja he olivat selvästi jo siirtymässä Luottavaisten joukkoon.

> Kun aloitin opinnot, minulla oli vain epämääräinen mielikuva, mitä ammattikorkeakoulussa opiskeltaisiin ja millaista opiskelu tulisi olemaan. Näkökulmani on laajentunut päivä päivältä ja tunti tunnilta, ja olen hyvin tyytyväinen nykyiseen tilanteeseeni. Mies 16.

Testaajien identiteetti-narratiiveja kuvaa positiivinen ja avoin lähestymistapa tulevaisuuden ammatilliseen elämään. Positio mahdollistaa sen, että opiskelijat aktiivisesti ja päämäärätietoisesti hyödyntävät koulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia oman ammatti-identiteettinsä kehittämisessä.

Noin 10 % narratiiveistä kertoi epäilevästä tai pettyneestä suhtautumisesta opiskeluun. Tätä ryhmää kutsutaan Turhautujiksi. Ryhmään kuuluvat opiskelijat olivat rakentaneet ammatillista identiteettiään ennen opintoja, mutta kehitystyö oli suuntautunut lähinnä opiskelija-identiteetin eikä niinkään ammatillisen identiteetin kehittämiseen. Heillä oli ongelmia positioida itseään niin nykyiseen opiskeluympäristöönsä kuin liiketalousalalle yleensä. Heidän odotuksensa olivat kohdistuneet opiskeluun yliopistossa ammattikorkeakoulun sijaan, mikä aiheutti turhautumista väärin suunnattujen odotusten vuoksi. Joillakin odotukset olivat lisäksi kohdistuneet muualle myös opiskelupaikkakunnan suhteen. Täyttymättä jääneet odotukset aiheuttivat turhautumia ja motivaation katoamista opiskelusta. Tyypillistä näissä

tapauksissa oli myös vastuun siirtäminen väärästä valinnasta muualle ja passiivisen sivusta seuraajan roolin ottaminen ammatillisen identiteetin kehittämismahdollisuuksien selvittämisessä korkeakoulun sisällä.

> Tämä koulu ei millään tapaa vastaa odotuksiani korkeakouluopinnoista … Lukiosta tulleena minulla ei ollut mitään tietoa liikealan vaatimuksista ja minä todella oletin saavani tietoa täällä. Nainen 8.

Joissakin tapauksissa kirjoittaja ei pysty positioimaan itseään alalle ja indikoi turhautuneisuutta kykenemättömyyteensä identifioida itseään liiketalouden opiskelijaksi. Taustalla näissä narratiiveissa on usein liian vähäinen tieto alasta, jota on tulossa opiskelemaan tai vääristyneet näkemykset opinnoista ammattikorkeakoulussa.

> Suoraan sanottuna motivaationi on kadoksissa… liiketalous ei enää tunnu omalta alalta. Identiteettini liiketalouden opiskelijana on sen vuoksi hyvin epämääräinen ja olen lähtenyt pohtimaan muita vaihtoehtoja. Mies 6.

Tekstit tämän ryhmän narratiiveissa osoittivat kirjoittajien jääneen pysähtyneisyyden tilaan tai vangiksi epäonnistumisesta ammatinvalinnassa kertovaan narratiiviinsa. Narratiiveistä ei ollut löydettävissä avauksia ympäröivien ammatillisen identiteetin kehittämiseen tarkoitettujen tarjoumien hyväksikäyttöön. Turhautujat olivat selvästi marginalisoitumassa ja ajautumassa motivaation täydelliseen katoamiseen opinnoista.

Alle 10 % narratiiveista kertoi siitä, että kirjoittaja oli ajautunut liiketalouden koulutukseen sattumalta tai kokeillakseen ilman mainittavampaa mielenkiintoa alaan. Näiden Ajopuiksi nimitettyjen narratiivien kirjoittajilla oli vähän tai ei lainkaan tietoa aloittamistaan opinnoista tai niiden päämääränä olevasta ammatista.

> Miksi olen liiketalouden opiskelija? Todella hyvä kysymys. Kyseessä on itse asiassa aivan sattuma. Nainen 9.

Osa narratiiveista kertoi passiivisesta suhtautumisesta opintoihin. Kirjoittajat olivat jääneet epävarmuuden tilaan, eivätkä pystyneet positioimaan itseään liiketalouden alalla.

Alun sattumanvaraisuudesta huolimatta osa Ajopuista kuitenkin ponnisteli löytääkseen polun liiketalouden maailmaan. He pyrkivät käyttämään hyväkseen aktiivisesti koulutuksen tarjoumia ja reflektoivat opintojen sisältöä muodostaakseen kuvan tulevasta ammatistaan.

> Syksyllä, kun opinnot alkoivat, minulla ei ollut kovin selvää kuvaa, miten liiketaloutta opiskeltiin tai mitä opinnon sisälsivät. Nyt viiden kuukauden kulutta kuva on selkeytynyt ja olen onnistunut saamaan kiinni opiskelurutiineista ja tutoriaalityöstä. Nainen 21.

Nämä opiskelijat näyttivät olevat vähitellen siirtymässä kohti Testaajien positiota kehityksessään, ja he pyrkivät aktiivisesti löytämään positiotaan opinnoissa ja liiketalouden toimintaympäristössä.

Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia narratiivisia tiloja ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat luovat ammatillisen identiteettinsä rakentumista kuvatessaan ja miten liiketalouden opintonsa aloittaneet opiskelijat positioivat itsensä suhteessa tulevaan ammattiinsa. Tutkimuksen tulosten mukaan narratiivit näyttäytyivät tiloina, joissa opiskelijat vuoropuhelussa yleisönsä (Denzin 1989) eli narratiivit lukevan tutkijan kanssa rakensivat omaa ammatillista identiteettiään. Narratiivit kuvasivat opiskelijoiden sen hetkistä elämismaailmaa ja sitä, miten ne limittyivät tavoitteena olevan liiketalouden alan käytäntöyhteisön edustaman elämismaailman kanssa (Barab & Roth, 2006). Opiskelijan valitsema positio ammatillisessa diskurssissa määritteli hänen näkökulmansa identiteetin kehittämiseen (LaPointe, 2010). Näkökulman mukaan taas muotoutui opiskelijan rakentaman identiteetti-tilan tyyppi.

Useimmissa tapauksissa tilat olivat avoimia ja mahdollistivat vuorovaikutuksen ja limityksen ympäröivien ihmisten ja yhteisöjen elämismaailmoiden ja tarinoiden kanssa Benhabibin (1999) kuvaamassa vuorovaikutuksen verkostossa ”web of interlocution”. Toimijoina verkostossa olivat niin roolimalleina toimivat opettajat ja yritysten edustajat (Adams ym., 2006) kuin opiskelijatoverit ja mediakin.

Reid ym. (2008) toteavat, että selkeän profession tuottavat alat tekevät opiskelijalle mahdolliseksi nähdä oppiminen holistisesti. Tässä tutkimuksessa erityisesti suhteellisen selkeän taloushallinnon ammattilaisen professioon tähtäävien opiskelijoiden narratiivit olivat avoimia ja päämäärähakuisia tiloja. Narratiivit sisälsivät monipuolisen kuvauksen pitkäaikaisesta ammatillisen identiteetin kehittymisen prosessista sisältäen runsaasti vuorovaikutusta ympäristön roolimallien kanssa ja väliaikaisten työpaikkojen edustamien käytäntöyhteisöjen täysivaltaisten jäsenten kanssa (Cohen-Scali, 2003). Luottavaisten positiota edustavien opiskelijoiden narratiivit olivat selkeän temaattisia kehitystarinoita, joissa nivoutuivat yhteen kirjoittajan ammatillisen identiteetin kehityksessä merkittävät henkilöt, tapahtumat ja vuorovaikutustilanteet (Polkinghorne, 1995). Luottavaisten narratiiviset tilat kuvastivat toimintamahdollisuuksien (Gibson, 1977, 67) kehitystä siten, että he pystyivät kehittämään ympäristön ammatillisten tarjoumien kautta omaa tiedollista ja taidollista osaamistaan sekä rakentamaan ammatti-identiteettiään.

Testaajien narratiivit olivat avoimia tiloja suhteessa tulevaisuuteen, mutta suljettuja menneisyyden kehityksen suhteen. Positio oli valittu vähäisen ammatilliseen diskurssiin liittyvän vuorovaikutuksen perusteella, ja joissakin tapauksissa se edusti enemminkin ”liiketalouden opiskelijan” identiteettiä kuin varsinaiseen ammattiin liittyvää positiota (Guseva ym., 2009). Narratiivit sisälsivät kuitenkin liitoksia opiskelijatovereiden, opettajien ja muiden ammatillisten tarinoiden muodostamaan verkostoon (Benhabib, 1999). Testaajien positio antoi heille mahdollisuuden hyödyntää koulutuksen tarjoumia, ja he olivat innokkaita osallistumaan koulutuksen tarjoamiin ammatillisiin diskursseihin ja integroimaan ympäristön tarinoita valitsemansa

position tarinoihin vahvistaakseen tekemäänsä valintaa (Gubrium & Holstein, 2000).

Tutkimuksen tulokset vahvistivat Richmondin, Juzwikin ja Steelen (2011) tutkimustuloksia siitä, että narratiivit soveltuivat käytettäväksi niiden opiskelijoiden tunnistamiseen, joilla ammatillisen identiteetin rakentamisessa on haasteita. Näissä tapauksissa narratiivit osoittautuivat ammatillisen identiteetin kehittämisen suhteen suljetuksi ja läpitunkemattomiksi tiloiksi (Turhautujat). Avoimuutta niissä oli vain menneisyyden suhteen, ja tapahtunut kehitystyö oli saattanut keskittynyt opiskelija-identiteetin eikä varsinaisen ammatillisen identiteetin rakentamiseen (Guseva ym., 2009). Kun tämäkin identiteettityö oli suunnattu yliopisto-ympäristöön eikä ammattikorkeakouluympäristöön, opiskelija oli toteutumattomien haaveidensa vuoksi turhautunut ja menettänyt motivaationsa. Turhautuneiden osalta ammattikorkeakoulun liiketalouden opintoihin sopimaton positio oli jättänyt opiskelijan motivaatiotyhjiöön. Siinä hän ei ole kyennyt kehittämään sellaisia Gibsonin (1977) esittämiä toimintaedellytyksiä, jotka antaisivat hänelle mahdollisuuden hyödyntää koulutuksen tarjoumia tulevan ammatillisen identiteettinsä rakentamiseen.

Verrattaessa Turhautujien narratiivien sisältöjä Adams ym. (2006) mainitsemiin opiskelijan identiteettikehitystä tukeviin tekijöihin, kuten aikaisemmin hankittu työkokemus tai positiiviset roolimallit, havaitaan, että näitä tekijöitä opiskelijat eivät mainitse narratiiveissään. Kirjoittajien energia on narratiiveissa keskittynyt koulutusympäristön kulttuurin vastaisen tarinan kehittämiseen. Tämän ristiriidan seurauksena koulutusinstituutin kulttuurin mukaisen tavoitteen eli liiketalouden ammatti-identiteetin kehittäminen onkin muuttunut yksilön kannalta vältettäväksi tavoitteeksi (vrt. Gergen, 1994).

Ajopuu-positiota edustavien opiskelijoiden narratiivit muodostivat pääosin suljetun tilan. Niiden tarinallisuudesta puuttui narratiiveille tyypillinen päämääräsuuntautuneisuus (Denzin 1989). Ne kuitenkin antavat kirjoittajien turhautumien tai toiveiden kautta käsityksen kirjoittajan ammatillisen identiteetin kehityksestä. Huolimatta sulkeutuneisuudestaan jotkut näistä narratiiveista antoivat

viitteitä mahdollisuudesta vuorovaikutukseen ympäristön diskurssien kanssa, ja kirjoittajat onnistuivat ylläpitämään näiden avauksien kautta positiivisen suhtautumisen opiskeluun ja ammatillisen identiteettinsä kehittämiseen. Joissakin tapauksissa kuitenkin narratiiviset tilat näyttivät pysyvän suljettuina ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen suhteen kirjoittajan valitseman koulutusta kohtaan passiivisen suhtautumisen vuoksi.

Lopuksi

Tutkimuksen tulokset näyttäisivät osoittavan, että narratiivejä voidaan käyttää ammatillisen identiteetin rakentamisen ja urakehityksen tukena sekä opiskelijan omassa prosessissa että korkeakoulun ohjaustoiminnassa opintojen eri vaiheissa. Heti opintojen alussa tapahtuva narratiivien kirjoittaminen auttaa opiskelijaa tiedostamaan ja tunnistamaan ammatillisen identiteetin rakentamiseen liittyviä asioita itsessään, omassa toiminnassaan sekä ympäristössään. Opintojen aikana toistuva kirjoitusprosessi edistää opiskelijan ammatillisen identiteetin kehitysprosessia. Narratiivin kirjoittaminen auttaa paikallistamaan identiteettityön haasteet sekä tunnistamaan keinot prosessin jatkamiselle. Kirjoitusprosessi konkretisoi ja tekee näkyväksi identiteettikehitykseen liittyvät vaiheet ja jo saavutetun osaamisen. Opintojen lopussa kirjoitettu narratiivi taas auttaa opiskelijaa tunnistamaan oman osaamisensa ja tekee näin mahdolliseksi sen tuotteistamisen työnantajia kiinnostavaksi kokonaisuudeksi.

Korkeakoulun kannalta narratiivit auttavat tunnistamaan erilaisen ammatillisen position valinneet opiskelijat. Opintojen alussa kirjoitetut narratiivit antavat opintojen ohjaajille tietoa siitä, ketkä opiskelijoista tarvitsevat enemmän tukea ammatillisen polkunsa suuntaamisessa oikein. Narratiivien avulla voidaan myös kohdistaa oikein toimenpiteet, joilla voidaan edistää ja nopeuttaa niiden opiskelijoiden kehitystä, jotka ovat vahvasti omalla aktiivisuudellaan luomassa ammatillista identiteettiään (Luottavaiset). Toisaalta voidaan vahvistaa esimerkiksi posi-

tiivisilla rooliesimerkeillä niiden opiskelijoiden (Testaajat ja Ajopuut) valintaa, jotka ovat positiivisesti epävarmoja valinnastaan. Edelleen on tärkeätä pystyä tunnistamaan ne opiskelijat, joiden identiteettiprosessi on häiriintynyt ja jotka uhkaavat jäädä negatiivisten narratiiviensa vangeiksi. Haasteena on löytää ne keinot, jolla narratiivien itseään ruokkiva kehä saadaan katkaistua ja interventio prosessin suunnan muuttamiseksi tehtyä (Turhautuneet). Tässä työssä korkeakoulujen opintojen ohjaajilla on tärkeä rooli.

Lähteet

Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care* 5 (2), 55–68.

Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal* 34 (4), 279–289.

Barab, S.A. & Roth, W. (2006). Curriculum–Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher 35* (5), 3–13.

Barnett, R. (2005). Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and theory* 37 (6), 785–797.

Benhabib, S. (1999). Sexual difference and collective identities: The new global constellation. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 24 (2), 335–361.

Bergen, K.M. (2010). Accounting for Difference: Commuter Wives and the Master Narrative of Marriage. *Journal of Applied Communication Research* 38 (1), 47–64.

Billett, S. & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195–211.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.

Cohen–Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development* 29 (4), 237–249.

Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory* 41 (1), 34–45.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. Teoksessa M. Wetherell, S.Taylor & S. Yates (eds.) *Discourse Theory and Practice*. 261–271. London: Sage.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods Series: 17. Newsbury: Sage.

Dobrow, S.R. & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Career Development International* 10 (6/7), 567–583

Estola, E. (2003). Hope as Work – Student Teachers Constructing Their Narrative Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 108–203.

Eteläpelto, A. (2009). Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K.Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. 90–142. Helsinki: WSOYpro.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (eds.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 26–47. Vantaa: Hansaprint.

Florent–Treacy, E. (2009). Behind the scenes in the Identity Laboratory: Participants' narratives of identity transition through coaching in a leadership development programme. *International Coaching Psychology Review* 4 (1), 71–86.

Gergen, K. (1994). *Realities and relationships soundings in social constructions*. Cambridge: Harvard University Press.

Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. Teoksessa R.Shaw & J. Bransford (eds.) *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. 67–82. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gubrium, J.F & Holstein, J.A. (2000). *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.

Guseva, S., Dombrovskis, V. & Kokina, I. (2009). Identification of professionals: Psychological peculiarities of acquiring a professional identity of teachers. *Problems of Education in the 21st Century* 10, 30–37.

Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44, 764–791.

Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P.Kuhmonen & S. Sillman (eds.) *Jaettu jana, ääretön raja*. Filogofian julkaisuja 65. 168–195. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior* 77 (1), 1–9.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge.

Lyon, D.W. & Kirby, E.G. (2000). The Career Planning Essay. *Journal of management Education* 24 (2), 276–287.

Mäkinen, M. (2004). Mikä minusta tulee "isona"? Yliopisto–opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Mustonen (eds.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. 57–76. Juva: PS–kustannus.

Nesler, M., Hanner, M.B., Melburg, V. & McGowan, S. (2001). Professional Socialization of Baccalaureate Nursing Students: Can Students in Distance Nursing Programs Become Socialized? *Journal of Nursing Education* 40(7), 293–302.

Norman, D. (1988). The psychology of everyday things. New York: The Perseus Books Group.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia.* Tallinna: Tallinna Taamututrükikda.

Polkinghorne,D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa A.J. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life History and Narrative*. 5–21. London: Routledge.

Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care* 182 (2), 191–206.

Reid, A., Dahlgren, L.O., Petocz, P. & Abrandt Dahlgren, M. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education* 33 (6), 729–742.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: Chicago UP.

Richmond, G., Juzwik, M. M. & Steele, M. D. (2011). Trajectories of Teacher Identity Development across Institutional Contexts: Constructing a Narrative Approach. *Teachers College Record* 113 (9), 1863–1905.

Somers, M. & Gibson, G.D. (1994). *Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and the Social Construction of Identity*. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/51265/ 499.pdf?sequence=1>. Luettu 14.01.2014.

Søreide, G.E. (2006) Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12 (5), 527–547.

Søreide, G. E. (2007). Narrative construction of teacher identity. (Doctoral dissertation). Bergen: University of Bergen. <https://bora.uib.no/handle/1956/2532>. Luettu 23.01.2014.

Tannen, D. (2008). "We've never been close, we're very different". Three narrative types in sister discourse. *Narrative Inquiry* 18 (2), 206–229.

Tsang, A.K.L. (2009). Students as evolving professionals – students' perceptions of the evolving professional (EP) concept as a professional socialization approach. *AARE 2009 Conference Proceedings*. AARE International Education Research Conference, Canberra, (1–13). 29 November – 3

December 2009. <http://www.aare.edu.au/09pap/tsa09936.pdf>. Luettu 21.01.2014.
Wenger, E. (1998). *Communicties of practice: learning, mearning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

IDENTITEETTI, AUTOBIOGRAFINEN MUISTI JA YHTEISÖLLINEN MEDIA OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Antti Syvänen & Eero Ropo

Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa yhteisöllisen median mahdollisuuksia tukea opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitystä opintojen aikana. Näkökulmana on aineenopettajien peruskoulutus yliopistossa. Artikkeli on osa käynnissä olevan empiirisen tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Erityisenä näkökulmanamme on autobiografisen muistin välittävä rooli yhteisöllisen median kokemuksista identiteettiin. Autobiografisen muistin teoria pyrkii ymmärtämään persoonallisten kokemusten käsittelyä ihmisen informaationkäsittelyssä. Omaksumamme identiteettiteoria tarkastelee puolestaan kokemuksista tehtyjä tulkintoja eli merkityksiä identiteetin rakentumisen lähtökohtina.

Artikkelin tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin: (1) miten yhteisöllinen media edistää merkitysten muodostamista ja niiden tallentumista autobiografiseen muistiin ja, (2) miten yhteisöllinen media voi tukea näiden merkitysten koostamista identiteettikertomuksiksi.

Koska tutkimuksen kohteena ovat opettajaopiskelijat, tarkastelemme seuraavaksi opettajan työn luonnetta, pyrkien erityisesti perustelemaan kehittyneen identiteetin merkitystä työssä onnistumiseen ja siinä jaksamiseen.

Opettajan työ

Opettajan työ on toiminnallista. Se edellyttää jatkuvaa tavoitteellista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksen tavoitteet on ilmaistu opetussuunnitelmassa, ja ne ovat yhteiskunnan asettamia. Opettajan on osattava muuntaa tavoitteet pedagogiseksi toiminnaksi, joka tukee tavoitteiden suuntaista oppilaiden oppimis- ja kehitysprosessia.

Opettajalta vuorovaikutuksen osapuolena voidaan edellyttää ainakin seuraavia ominaisuuksia: kykyä olla subjekti, tavoitteellisuutta suhteessa oppilaissa tapahtuviin muutoksiin ja kykyä vaihtelevaan itsensä asemoimiseen eli positioitumiseen tilanteen mukaan. Subjektina olemisen vaade on yleinen niin sanotuissa ihmissuhdeammateissa, joihin opettajan ammattikin kuuluu. Opettajan tulee pystyä olemaan henkisesti läsnä vuorovaikutuksen aktiivisena osapuolena, vaikka oppilaat eivät hakisikaan aktiivista vuorovaikutusta opetustilanteissa. Toiseksi opettajan on tiedostettava, mikä on vuorovaikutuksen tavoite. Tavoitteellisuuden lähtökohtana on opetussuunnitelma ja siellä asetetut oppimistavoitteet. Näiden perusteella opettajan on pystyttävä muodostamaan osatavoitteita, joiden kautta hän ajattelee oppilaiden pystyvän saavuttamaan kokonaistavoitteen. Kolmantena yllä mainittuna edellytyksenä on, että opettajan on pystyttävä asemoimaan eli positioimaan itseään vuorovaikutustilanteiden dynaamisissa käänteissä tilanteen vaatimusten mukaan (ks. van Langenhove & Harré 1999). Ilman tällaista ominaisuutta opettaja ajautuu hyvin nopeasti tilanteisiin, joissa aktiivinen vuorovaikutus katkeaa.

Opettajuus on myös yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan pitää pystyä tulkitsemaan nykyhetkeä ja siinä esiintyviä ilmiöitä. Hänellä pitäisi olla käsityksiä tulevaisuudesta ja siitä, mitä se tulee oppilailta

vaatimaan. Tässä opettaja on niin sanotun pedagogisen paradoksin edessä: kasvattamassa nuoria maailmaan ja elämään, josta hän itse ei voi olla varmempi tai tietävämpi kuin kukaan muukaan. Opettaja ei voi myöskään tietää, mitä tietoa, osaamista tai millaista suhtautumista maailmaan kasvavat nuoret tarvitsevat (ks. Värri 1997, s. 25–26). Opettajan on siksi toimittava niin, että lapsen ja nuoren oikeus kasvuun, kehitykseen ja kasvatukseen toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla.

Identiteetti perspektiivinä opettajan työhön ja osaamiseen

Identiteettiä on viimeaikaisessa ammatillisen kasvun tutkimuksessa tarkasteltu useista eri näkökulmista. Tässä tarkastelemme käsitettä toimijuuden ja toimintakyvyn näkökulmista (vrt. Eteläpelto ym. 2013, 58). Identiteetissä on kysymys monimutkaisesta, jatkuvasti muotoutuvasta ja rakentuvasta itseä koskevien käsitysten, uskomusten, muistikuvien ja suhteiden verkostosta. Identiteettiä muodostetaan, ylläpidetään ja muokataan vuorovaikutussuhteissa.

Opettajaidentiteettiä on eurooppalaisessa opettajatutkimuksessa hahmotettu tarkastelemalla identiteetin muodostusta, kartoittamalla identiteetin piirteitä tai tutkimalla opettajien narratiiveja itsestään ja työstään (Beijaard ym.. 2004). Uudemmassa tutkimuksessa käsite on liitetty laajasti myös minän käsitteeseen, toimijuuteen, narratiivisuuteen ja diskursseihin (Beauchamp & Lynn 2009). Reflektion roolia sekä erilaisten kontekstitekijöiden vaikutuksia on myös tarkasteltu identiteetin muodostuksen edellytyksenä.

Tarkastelemme tässä opettajaopiskelijoiden kehittyvää ammatillista identiteettiä lähinnä kognitiivisesta näkökulmasta. Oletamme opettajan tarvitsevan kehittynyttä identiteettiä toimintaan käytännön opetustilanteissa. Se vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia päämääriä ja tavoitteita opettaja asettaa itselleen.

Kuten Yrjänäinen (2011, 85) on väitöskirjassaan osoittanut, opettajan toiminnallisen osaamisen käsitteeseen sisältyy yhtenä olennaisina osina muun muassa suhde itseen, opetettaviin aineisiin ja toisiin

ihmisiin. Kysymys on suhteista ja suhteissa toimimisesta. Identiteetti ei siten ole ominaisuus, vaan se määrittää tapaamme olla olemassa. Esimerkiksi se, miten opettajat selittävät ja perustelevat asioita suhteissa muihin ihmisiin ja tilanteisiin kuvastaa heidän ammatillista identiteettiään (Coldron & Smith 1999).

Ammatillisessa peruskoulutuksessa ammatillinen identiteetti on rakentumisen vaiheessa. Yksilö opettelee tuntemaan itseään uudessa ammatillisessa roolissa ja hakee sellaisia positioita, jotka tuntee hallitsevansa. Hyvälle koulutusvaiheelle tyypillistä on, että opiskelija on ohjattuna halukas kokeilemaan ja yrittämään myös sellaista, mihin ei vielä itsenäisesti pystyisi. Näitä kokemuksia reflektoimalla yksilön voi olettaa oppivan sekä opetuksen toteutuksesta että itsestään.

Opettajan pitää pystyä vuorovaikutussuhteisiin hyvin erilaisten oppilaiden kanssa, myös sellaisten, joiden oppiainekiinnostus, luonne, lahjakkuudet tai muut ominaisuudet poikkeavat hyvinkin paljon hänestä itsestään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tällainen tilanne on haastava: miten yhdistää teoreettista koulutusta ja käytännön harjoittelutilanteita, joiden kautta vain vähän opettajakokemusta omaava opiskelija kehittyy vaihtelevien opetustilanteiden toiminnalliseksi osaajaksi. Kysymys on sekä oppilaita koskevan että oppiaine- ja opetussuunnitelmissa ilmaistun tavoitetiedon yhdistämisestä toiminnaksi opetustilanteissa.

Identiteetti ja autobiografinen muisti

Kuten on edellä todettu, kehittynyt (tai kehittyvä) identiteetti mahdollistaa vuorovaikutusosaamisen kehityksen. Yksilö tavallaan tietää, kuka hän itse on, mitä osaa ja mitä haluaa. Tällainen opettaja voi myös joustaa ja toimia tarvittaessa omien mieltymystensä vastaisestikin menettämättä silti käsitystä itsestään.

Autobiografinen muisti käsittelee ja varastoi aineistoa yksilön elämän tapahtumista ja tilanteista. Käsityksen muodostaminen itsestä ja sen säilyttäminen on autobiografisen muistin tärkein tehtävä. Muis-

tijärjestelmä jaetaan yleensä episodiseen (henkilökohtaiset kokemukset ja tietyt objektit, ihmiset ja tapahtumat koettuna tiettynä aikana ja tietyssä paikassa) ja semanttiseen muistiin (yleinen tietämys ja maailmaa koskevat faktat; merkitykset) (Williams, Conway & Cohen 2008).

Autobiografinen muistin osilla, episodisella ja semanttisella, on kummallakin oma tehtävänsä. Aiemmin tapahtuneiden opetustilanteiden vuorovaikutusepisodit (muistiepisodit) esimerkiksi saman ihmisen tai ryhmän kanssa, ohjaavat merkitysten rakentumista (semanttinen muisti) uusissa tilanteissa. Ilman tällaista muistia ei toiminnassa olisi jatkuvuutta toimittaessa samankaltaisissa tilanteissa, entuudestaan tuttujen ihmisten kanssa. Yksilö muistaa myös, miten toiset ennakoivat hänen käyttäytyvän eri tilanteissa, pystyen näin johdonmukaiseen ja ristiriidattomampaan toimintaan erilaisissa sosiaalisissa rooleissa. (Sedikides & Skowronski 2003.)

Vuorovaikutustilanteen ennakoitavuus helpottaa ihmisten välisen kanssakäymisen sujuvuutta. Osaamme esimerkiksi ennakoida, miten eri tavoin opettaja keskustelee oppilaan tai hänen vanhempiensa kanssa. Autobiografinen muisti tallentaa myös erilaisia keskustelutilanteita, ja sitä voidaan siten pitää sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien muistina. Autobiografiseksi tätä muistia voi kutsua siksi, että sen sisältö on subjektiivista ja persoonallisten merkitysten leimaamaa.

Episodisen muistin informaatiosta ihminen muodostaa johdonmukaisen mallin itsestään, toisin sanoen identiteetin tai minäidentiteetin (erotuksena sosiaalisesta tai kulttuurisesta identiteetistä), niin kuin tätä myös kutsutaan. Tämän luomisessa episodinen ja semanttinen osa toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. On havaittu, että episodisen muistin informaatiokoosteet rajoittavat semanttisen muistin tallentamien, omiin piirteisiin tai persoonallisuuteen liittyvien, informaatiokoosteiden merkitystä minäidentiteetille (Kihlstrom, Beer & Klein 2003). Muistettu oma käyttäytyminen, esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus sosiaalisessa tilanteessa (episodinen muisti), ja sen yhteensopimattomuus piirteisiin tai persoonallisuuden taipumukseen olla ulospäinsuuntautunut (semanttinen muisti), johtaa itsestä tehtävien yleistysten rajoittamiseen. Tällöin ihminen päätyy muokkaa-

maan omaa toimintaansa semanttisen muistin ohjaamana sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi – olkoonkin, että käsitys voi olla ristiriidassa episodisten muistikuvien kanssa omasta persoonallisesta taipumuksesta toimia. Nämä tulokset viittaavat autobiografisen muistin kolmeen tehtävään, joita ovat toiminnan ohjaaminen, minäkokemuksen jatkuvuuden ylläpitäminen sekä sosiaalisten sidosten ylläpitäminen ja kehittäminen (Bluck, Alea, Haberman & Rubin 2005).

Autobiografisen muistin sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaamistehtävällä on tulkittu olevan yhteyttä ihmiskunnan evolutiiviseen mukautumiseen yhteisöjä muodostettaessa (Neisser 1988). Minäidentiteettien vaihtamisella eri sosiaalisissa konteksteissa on oletettu olevan merkitystä suurempien yhteisöjen ja ihmisryhmien toimintaedellytyksiin (Sedikides & Skowronski 2003).

Evolutiiviseen näkökulmaan kuuluu myös niin sanottu narratiivisen älykkyyden teoria (Dautenhahn 2001; 2002). Tämän teorian mukaan ihmislajin älykkyys, ajattelu ja kielellistäminen ovat sosio-evolutiivisesti kehittyneet kielellisen kommunikaation ilmaannuttua. Ensimmäisenä on muotoutunut verbaalinen tarinankerronta kompleksisten käsitteiden ja yleistysten välittämiseksi.

Yleisesti voi todeta, että ihmisen mielenrakenteet ovat jäsentyneet käsittelemään ja painamaan mieleen informaatiota erityisen hyvin narratiivisessa muodossa. Tarinallinen, kerronnallinen tai episodinen muoto tuntuu ihmiselle luontevalta tavalta tuottaa ja käsitellä minäidentiteettiä. Kertomukset ovat erityisen tehokkaita tapoja painaa mieleen ja säilyttää muistissa (Balkin 2003). Edellä kuvattu tukee hyvin sitä, mitä kerronnallisen tutkimuksen piirissä tehdyt havainnot identiteetin rakentumisesta osoittavat (vrt. Yrjänäinen & Ropo, 2013).

Yhteisöllinen media ja opettajaidentiteetin rakentuminen

Verkkopohjaisten yhteisöllisen median (sosiaalinen media) välineiden viimeaikainen kehitys on ollut merkittävää. Ne näyttävät tarjoavan monia mahdollisuuksia tiedon, kokemusten tai tarinoiden jakamiseen

ja keskusteluun pienissä tai suurissa verkostoissa, joihin jokaisella osallistujalla on yhtäläinen pääsy ajasta tai paikasta riippumatta. Tarjolla olevan yhteisöllisen median välineiden ja sisällön määrän räjähdysmäinen kasvu on tuonut mukanaan myös informaation ylitarjonnan. Aika ei riitä kaiken seuraamiseen ja sisällön kiinnostavuus tai ytimekkyys ratkaisee, tuleeko informaatio huomatuksi, luetuksi tai eteenpäin muille jaetuksi.

Yhteisöllisessä mediassa sisältöä tuotetaan enenevästi informaation 'naposteluun' soveltuvaksi, Tulokset ovat usein liiankin yksinkertaistettuja lukijan kannalta. Toisaalta lukija ei informaatiotulvan keskellä selviytyäkseen välttämättä edes halua tietää yksityiskohtia ja kehittää näin eräänlaisen torjuntakeinon ylikuormittumisen välttämiseen. Monet mediat ottavat tämän piirteen huomioon. Esimerkiksi Twitter suorastaan pakottaa lyhentämään viestit vain noin virkkeen tai parin mittaisiksi.

Yhteisöllisen median välineet voivat kuitenkin myös tarjota nykypäivän *digitaaliselle tarinankerronnalle* foorumin, jossa eri mediamuotojen painotukset vaihtelevat. Erityisiä etuja niistä on tiedon muodostumisen kannalta silloin, kun pyritään jäsentämään omakohtaisista kokemuksista itselle merkityksellistä tietoa tai toiminnallista osaamista.

Opettajaopiskelijoille yhteisöllinen media voi antaa keinoja käsitellä opiskelun aikana syntyviä havaintoja, kokemuksia ja tunteita yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Kyse on tällöin kokemusten jakamisesta, vertailemisesta ja yhteisestä reflektoinnista. Tämän prosessin tuloksena omista opettajakokemuksista muodostetaan vähitellen narratiivista tietämystä, jossa käsitys itsestä opettajana on keskeinen osa. Narratiivinen ammatillinen identiteetti alkaa näin ollen muodostua itsen ja toisten kehitystarinoiden rakentumisen prosessissa.

Yhteisöllinen media toimii kehittyvän ammatti-identiteetin tietoisen ja johdonmukaisen testaamisen välineenä sekä omien kehitystarinoiden reflektio- että vertaisjärjestelmänä. Esimerkiksi blogit, jotka perustuvat kirjoittamalla tapahtuvaan vuorovaikutukseen, toimivat reflektiojärjestelmänä silloin, kun omasta kokemuksesta ja toiminnasta kirjoitetaan välittömästi tilanteen tai tapahtuman jälkeen. Toinen

piirre tällaisessa järjestelmässä on, että omaan kirjoitukseen voidaan palata perspektiivin muututtua. Perinteinen oppimispäiväkirja tuottaa samantapaisen prosessin, joskin välitön kirjoittaminen sekä kuvallisen aineiston lisääminen vaatii sähköisen ympäristön.

Vertaisjärjestelmänä yhteisöllinen media toimii silloin, kun tällainen, esimerkiksi blogiin tuotettu, aineisto jaetaan. Kirjoittaja tekee tällöin päätelmiä omista tuotoksistaan sen perusteella, miten toiset ovat siihen reagoineet. Havainnot toisten kommenteista voivat siten vahvistaa omia käsityksiä tai tuottaa paineita muuttaa niitä. Yhteisöllisen median edut suhteessa oppimispäiväkirjaan näkyvät myös helppoudessa jakaa aineisto isollekin ryhmälle. Neljäs ominaisuus vertaisjärjestelmänä toimivalle yhteisölliselle medialle onkin mahdollisuus oman kehitystarinan vertaamiseen toisten opiskelijoiden vastaaviin tarinoihin. Perinteinen oppimispäiväkirja ei tätä vaihtoehtoa mahdollista.

Välineiden suosio vie yhteisöllistä mediaa ilmiönä eteenpäin, mutta pelkkä runsas käyttö ei tee välineestä tehokasta. Yhteisöllisen median etuna on pidetty muun muassa sen tasa-arvoistavaa vaikutusta sisällön tuotantoon. Tuotetun viestin arvon voidaankin katsoa riippuvan informaatiosisältöä enemmän siihen sisällytetyistä henkilökohtaisista merkityksistä. Merkitykset ovatkin lukijan kannalta ehkä kaikkein kiinnostavinta tietoa. Tällainen merkitystieto sopii huonosti klassisen tieteellisen tiedonmuodostuksen määritelmiin ja on ylipäänsä ristiriidassa perinteisen tiedon käsitteen kanssa.

Yhteisöllisen median luoman tietokäsityksen mukaan tieto ei ole subjektista riippumaton objekti. Tieto koostuu merkityksistä, jotka ovat enemmän tai vähemmän perusteltuja. Itselle vieraista subjektiivisista näkökulmista tuotettua sisältöä on monesti vaikea käyttää omien merkitysten muokkaamiseen, ellei perusteita ole esitetty. Yhteisöllisen median vahvuus ei ehkä olekaan sen kyvyssä tuottaa uutta yhteisesti hyväksyttyä tietoa, vaan kyvyssä tuottaa henkilökohtaista subjektiivista ymmärrystä. Tällaisena se tukee yksilöllisten tulkintojen muodostusta, mutta voi johtaa lisääntyviin ristiriitoihin yksilöiden tulkintojen välillä.

Koska yhteisöllinen media soveltuu hyvin henkilökohtaisesti merkityksellisen aineiston tuottamiseen ja jakamiseen, sen kautta voidaan ehkä tehokkaimmin jakaa autenttisia kokemuksia ja niihin liitettyjä subjektiivisia merkityksiä. Tuotetun aineiston autenttisuutta eli todenperäisyyttä voi yhteisöllisen median välineillä parantaa monella tavalla. Ensinnäkin samaa tapahtumaa voidaan kuvailla monesta näkökulmasta. Esimerkiksi tapahtuman kokija ja tilanteessa toimija kuvailevat tapahtumaa omista näkökulmistaan. Havainnot syntyvät rajallisina aina sen mukaan, mihin yksilö suuntaa tietoisuutensa. Toinen edellytys liittyy ajallisuuteen. Parhaimmillaan aineisto on tuotettu välittömästi tapahtuman jälkeen tai ajallisesti lyhyen ajan kuluttua tapahtumasta. Kolmas ominaisuus, kuvauksen rikkaus tai tiheys monipuolistaa median kautta asiaan tutustuvan kuvaa tapahtumasta ja auttaa arvioimaan siitä kerrottuja merkityksiä. Älypuhelimet ovat mahdollistaneet sellaisen yhteisöllisen median käytön, jossa sisältö voidaan esittää multimodaalisena yhdistellen videokuvaa, ääntä ja tekstiä.

Opettajaopiskelijalle etenkin opetustapahtumiin liittyvät vuorovaikutustilanteet ja niistä tallennetut episodit ovat ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta arvokkaita. Näiden perusteella yksilö luo kokemuksellista tietoa itsestään opettajana. Samalla hänelle karttuu tietoa, jonka avulla hän voi tunnistaa erilaisia opetuksellisia tilanteita. Kokemustieto ei kuitenkaan muutu merkityksiksi eikä teoriaan pohjautuvaksi ilman reflektiota. Ohjausryhmällä (ohjaavat opettajat ja oman aineen opettajaopiskelijat) on tässä prosessissa merkittävä rooli, joka on sitä merkittävämpi mitä autenttisempia ja rikkaammin kuvattuja yhdessä käsiteltävät tilanteet ovat.

Yhteisölliseen mediaan voidaan tallentaa tilanteet ja niistä syntyneet kokemukset myös niille, jotka eivät itse ole olleet mukana kyseessä olevassa tilanteessa. Yhteisöllisessä mediassa tapahtuvaa reflektioprosessia voi kuvata sekä tekijän tai tuottajan prosessina että lukijan tai osallistujan prosessina. Osa tuotetusta jaetaan, osaa ei. Tämä on näkynyt myös hankkeessa kerätyssä empiirisessä aineistossa.

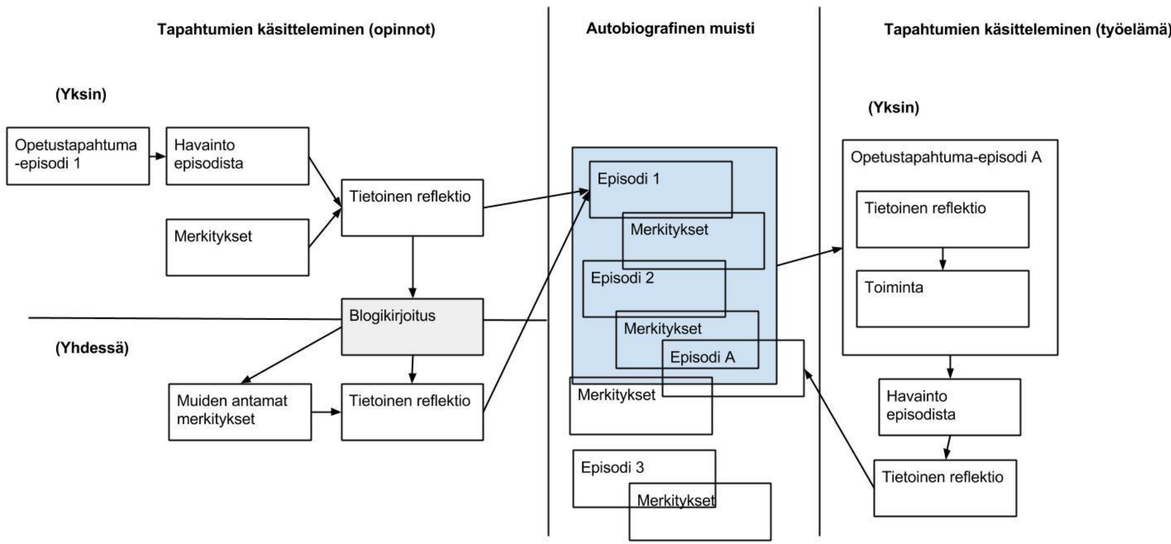
Tuottamisprosessi tarjoaa tekijälleen aineiston ensimmäisen prosessointivaiheen, jonka aikana se jäsennetään jaettavaan muotoon

oman aiemmin syntyneen ymmärryksen pohjalta. Julkaiseminen yhteisölle tarkoittaa sosiaalisen reflektion vaihetta, jonka aikana osallistujat voivat liittää omat merkityksensä jaetusta tilanteesta annettuun kuvaukseen. Tällaisen keskustelun päämääränä on yhteisten, jaettujen merkitysten tuottaminen. Tämä yhteisten merkitysten synnyttäminen onkin kaiken opetuksen päätavoite (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013). Median mahdollistama vuorovaikutus voi siten rikastaa ja monipuolistaa kaikkien osapuolten tilanteesta luomia merkityksiä. Keskustelu voi olla tarpeen myös tuottajan omien merkitysten epävarmuuden vuoksi. Oma kokemus voi olla vähäistä ja niihin liitetyt persoonalliset merkitykset epävarmoja. Näin ollen alkuperäisen kokemuksen autenttisuus tai kokijan havaintojen oikeellisuus yhteisön näkökulmasta voi parantua. (kts. Kuva 1).

Yhteisöllisen median käytössä merkittävää on anonymiteetistä luopuminen. Voidaan väittää, että vain omalla nimellä omista kokemuksista tuotettua sisältöä voidaan tulkita todenperäiseksi. Anonymiteetti voi vapauttaa kirjoittajaa, mutta se antaa suuremmat mahdollisuudet tuottaa myös keksittyjä kokemuksia. Suora toiselta saatu palaute ja muulla tavoin tapahtuva keskustelu ei tällöin myöskään onnistu.

Opettajankoulutuksen kokonaisuudessa yhteisöllinen media tarjoaa paikan käydä keskustelua ja jatkaa sitä rajattoman ajan. Opettajaopiskelijalle yhteisöllisen median tukema yhteisöllisen reflektion vaihe on tärkeä osa ammatillisen identiteetin muodostusprosessia. Yhteisön muodostuessa opettajaopiskelijoista, muotoutuva identiteetti on noviisiopettajan identiteetti. Kuten asiantuntijuuden kehitystä koskeva tutkimus on osoittanut, opettajankin asiantuntijuus kehittyy huippuunsa vasta työvuosien karttuessa (ks. Ropo 2004).

Opettajaopiskelija on pedagogisten opintojen aikana ikään kuin kaksoisroolissa. Toisaalta hän on opiskelija suhteessa ohjaaviin opettajiinsa, mutta harjoittelutuntiensa aikana hän on koulun oppilaisiin nähden opettajan roolissa (Yrjänäinen 2011). Opiskelijarooli saattaa rajoittaa opettajaidentiteetin muodostusta, mutta toisaalta se antaa turvaa. Opettajaksi kehittymisen kannalta elintärkeä opetuskokemus-



Kuva 1. Blogi opintojen aikaisen merkitysten rakentamisen tilana ja autobiografisen muistin tukena sekä työelämän merkitysten rakentamisen taustalla.

ten kartuttaminen on opiskelijaroolissa turvallista ja epäonnistumiset mahdollista ulkoistaa, koska vastuu harjoitustunnin tapahtumista on viime kädessä ohjaavalla opettajalla.

Opettaja joutuu toimimaan pääosin yksin luokkansa kanssa. Siksi toiminnallinen osaaminen on tärkeää. Ihmisen primäärimedia on kuitenkin aina kasvokkainen keskustelu. Tätä ei pidä unohtaa yhteisöllisen median aikakaudellakaan. Saatu henkilökohtainen palaute on erittäin tärkeää opettajan työhön kasvussa.

Lopuksi

Yhteisöllinen media näyttää kokonaisuutena tarjoavan mahdollisuuksia rikastaa opiskelua ja opiskeluympäristöjä paitsi ajasta ja paikasta riippumattomuudella, myös sellaisilla kokemusten ja niistä syntyneiden henkilökohtaisten merkitysten jakamismahdollisuuksilla, jollaisia ei ennen ole ollut. Näitä mahdollisuuksia on tutkittava ja opittava hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti.

Opetusteknologiaan monesti liitetyt käsitykset oppimisen ja kehityksen nopeutumisesta ja automatisoitumisesta sen avulla, ovat kokemustemme mukaan vääriä. Yhteisöllisen median välineillä voidaan tukea oppimisprosessia tarjoamalla entistä parempia mahdollisuuksia yhteisölliseen reflektioon. Blogiportfolio toimii hyvin tällaisena ympäristönä. Opiskelija voi työstää autenttisia kokemuksiaan tarinalliseen muotoon vielä kauan itse tapahtumien jälkeen. Ilman työtä ja ponnistelua ei oppimista edelleenkään tapahdu.

Lähtökohtanamme tässä artikkelissa on ollut olettamus identiteetin ja oppimisen välisistä yhteyksistä. Identiteetin kehitys edellyttää oppimista ja toisaalta oppiminen teemoittuu ja suuntautuu identiteetin lähikehityksen suuntiin. Mitä ihminen tavoittelee ja miksi haluaa tulla, siitä hän pyrkii myös hankkimaan tietoja ja osaamista. Opettajaksi opiskelijan on kehittyäkseen pohdittava identiteettiään: millainen opettaja olen ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla. Identiteettityö on pitkäjänteinen oppimisprosessi, jossa eri tasoisella vuorovaikutuksella

ja reflektiolla on tärkeä tehtävä. Vertaisryhmän tuen ohella ohjaavien opettajien panos on välttämätöntä. He tarjoavat perspektiivejä arvioida, millaiset persoonalliset toimintamallit toimivat, millaista osaamisen tasoa opetusmenetelmät vaativat, ja millainen pitäisi ammatillisen identiteetin olla työssä jaksamiseksi.

Olemme edellä tarkastelleet sosiaalisen median mahdollisuuksia tukea ammatillisen identiteetin kehittymistä. Lähtökohtanamme on ollut oletus identiteetin ja toiminnallisen osaamisen kehittymisen yhteyksistä. Oppimisen ja opetuksen tavoitteiden määrittäminen identiteettityön käsitteistöllä osaamistavoitteiden rinnalla voi tuntua uudelta. Tällaisen määrittelyn hyödyt onkin osoitettava tulevalla tutkimuksella.

Lähteet

Balkin, J. M. (2003). *Cultural Software: A Theory of Ideology*. <http://www.yale.edu/ lawweb/jbalkin/cs/Cultural_Software_Chapter__9.PDF>. Luettu 12.4.2015.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.

Bluck, S., Alea, N., Haberman, T., & Rubin, D. C. (2005). A tale of three functions: The self–reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23(1), 91–117.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.

Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. Teoksessa: *Cognitive Technology: Instruments of Mind* (pp. 248–266). Berlin Heidelberg: Springer.

Dautenhahn, K. (2002).The origins of narrative: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. *International Journal of Cognition and Technology* 1(1), 97–123.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10(),45–65. <https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LIS301/papers/Self_Knowledge.pdf>. Luettu 12.4.2015.
Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., & Klein, S. B. (2003). Self and identity as memory. Teoksessa: Leary, Neisser, U. (1988). Five kinds of self–knowledge. *Philosophical psychology, 1*(1), 35–59.
Langenhove, L van & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory Teok–sessa R. Harré & L. Langenhove (toim.) Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. Oxford:Blackwell, 14–31.
Ropo, E. (2014). Identiteetti ja oppiminen: Käsitteellistä tarkastelua. Tässä kirjassa.
Ropo, E. (2004). Teaching expertise: Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Kluwer Academic Publishers, (pp. 159–179.)
Sedikides, C., & Skowronski, J. (2003). Evolution of the symbolic self: Issues and prospects. Teoksessa: Leary, M. R., & Tangney, J. P. (toim.). *Handbook of self and identity*. Guilford Press. s. 594–609.
Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Tampere: Tampere University Press.
Williams, H.L., Conway, M.A. & Cohen, G. (2008). Autobiographical Memory. Teoksessa G. Cohen & M.A. Conway (toim.), *Memory in the Real World*. London: Psychology Press. s. 21–90.
Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, s. 17–46.
Yrjänäinen, S. (2011). *Onks meistä tähän? Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Tampere: Tampereen yliopisto.

MAAILMANKANSALAISUUDEN JA IDENTITEETIN SUHTEEN TARKASTELUA

Esko Nikander

Johdanto

”Markkinoilla käydään kauppaa valonnopeudella, joten uusi shokki voi haihduttaa minuuteissa siivun kovan työn takana olleista voitoista”. Tämä Kauppalehden (9.6.2013) sitaatti *Wall Street Journalista* konkretisoi sitä, mihin yksilö on joutunut suhteessaan itseensä ja ympäristöönsä. Ihminen yhä edelleen syntyy, kasvaa ja elää läheispiirissä ja valtion kansalaisena, mutta asiallisesti valtioiden rajoista riippumattomat voimat muokkaavat yhä vahvemmalla otteella hänen identiteettiään.

Globalisoituminen on kyseenalaistanut myös valtiokeskeisen opetussuunnitelman. Kysymyksessä on ennen näkemättömän laaja-alainen ja syvällinen murros. Murros vaikuttaa sekä institutionaalisten koululaitosten ja sitä ympäröivien yhteiskuntien välisiin suhteisiin että talouteen, sosiaalisiin ja kulttuurisiin piirteisiin sekä lasten ja nuorten ajatteluun ja näkemyksiin maailmasta ja siinä toimimisesta.

Reaaliaikainen tiedon kulku, valtiollisiin rajoihin pitäytymättömät genret ja erilaisista kulttuureista tulevien ihmismassojen kohtaamisten arkipäiväistyminen ovat jo muuttaneet käsitystämme kasva-

vien sukupolvien sivistyksellisistä tarpeista. Maailmankansalaisuus on käsite, jolla murrosta pyritään jäsentämään.

Maailmankansalaisuuteen kohdistuvan kiinnostuksen inspiroimina on luotu 20 Euroopan maan ministeriöiden *Global Education Network Europe* verkosto, jonka tehtävänä on vahvistaa sekä statukseltaan että laadullisesti globaalikasvatusta. Näissä yhteyksissä globaalikasvatus määriteltiin kasvatukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuuksille ja herättää heidät toimimaan oikeudenmukaisemman, tasa-arvoisemman ja ihmisoikeuksia kunnioittavamman maailman puolesta. (Anon 2001.) Kyseisen määritelmän esittämä ymmärrys maailmankansalaisuudesta vastaa varsin hyvin tämän artikkelin eri yhteyksissä olevaa näkemystä.

Artikkelissa tarkastellaan maailmankansalaisuuden ja identiteetin välistä suhdetta kahta lähinnä yleissivistävien koulujen opettajille suunnattua aineistoa vertailemalla. Ensimmäinen aineisto on Euroopan Neuvoston asiakirja *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"* (Anon 2008.). Toinen on opetushallituksen vuonna 2011 julkaisema *Koulu kohtaa maailman Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (Jääskeläinen & Repo 2011). Artikkelissa rakennetaan kuvaa siitä, miten Euroopan Unionin ylikansallisella tasolla ja suomalaiskansallisella tasolla ilmennetään maailmankansalaisuuden ja identiteetin välistä suhdetta. Artikkeli on osa oppilaitosten opetussuunnitelman uudistamista koskevaa keskustelua.

Maailmankansalaisuuden ja identiteetin suhteen analyysi kahdessa käytettävässä dokumentissa perustuu ennakkokäsitykselle siitä, että suhdetta kuvataan niissä yhtäläisesti, mutta suomalainen aineisto ei kuitenkaan ole täysin vailla kansallisia piirteitä. Lähtökohtaisesti on luonnollista näin ajatella, koska molempien dokumenttien tavoitteena on kuvata kansalaistensa identiteettiä globalisaation murroksessa ja kuitenkin toinen on Euroopan Unionin kaikkien 47 jäsenvaltion yhteisesti hyväksymä yleisasiakirja ja toinen kansallisen yhden jäsenvaltion keskusviraston opettajakunnalle kohdentama.

Merkittävimmin artikkelin teoreettinen tausta on Muna Golmohamadin teoria eheytyneestä minuudesta. Teoria perustuu H. B.

Daneshin (1997) esittämään malliin (Golmohamad 2004.). Golmohamad katsoo teorian käsitteellistävän onnistuneesti yksilön identiteetin kehitysprosessia. Malli kuvaa yksilöä suhteessa heterogeeniseen ympäristöönsä sen eri käsitteellisillä tasoilla. Kantavana piirteenä eheytyneessä identiteetissä on sen monikerroksisuus ja yksilön persoonallisten erityispiirteiden säilyminen. Kansalaiskasvatuksen näkökulmasta oleellista tässä on haaste sopeutua erilaisuuteen.

Muotoutuva kansalaisuus

Kansalaisuuden ja identiteettien muotoutuminen on kiinnostanut kasvavassa määrin tutkijoita ja opetuksen kehittäjiä vuosituhannen alusta lähtien. Erityispiirteenä identiteettiproblematiikan esille tuomisessa nähdään akateemisuuden ohella populääriä kaupallisuutta ilmentäviä piirteitä. (Hietala 1997, 41–49.)

Historian didaktiikan tutkimuksessa, joka perinteisesti on ollut valtiosidonnaista, ilmenee kansalaisuutta koskevien tutkimusintressien uudelleen määrittelyä kohti universaalin ajattelun taitojen kehittämistä (Virta 2012; Meyer-Hamme 2009, 85.). Tosin vielä 2000-luvun alun opetusta on luonnehdittu suorastaan kansallismieliseksi (Suutarinen 2006.), mitä on selitetty syvällä ulkoisen uhan kollektiivisella kokemuksella (Suutarinen 2000.). Käsitteenä kansalaisuuden muotoutumista pidetään vaikeasti hallittavana ja vain heikosti ymmärrettävänä (McNeill 2003. Ks. myös Capella 2000.).

Seuraavassa tuodaan esille erilaisia tutkijoiden tuomia näkökulmia maailmankansalaisuuden muotoutumiseen. Näitä ovat taloudelliset, käyttäytymistieteelliset, viestinnälliset, nuorisotutkimukselliset ja eettiset näkökulmat. Kukin näistä ilmentää opetussuunnitelmallista muutosvaatimusta, jossa hienosäätö ei riitä.

Erilaisia maailmankansalaisuuteen kasvattamisen hankkeita käsitellään laajasti vuonna 2007 ilmestyneessä teoksessa. Globalisoitumisen prosessia kuvataan ihmiskunnan lajityypillisenä piirteenä, jonka alkujuuret ovat 60 000 vuoden takana, jolloin ihminen levittäytyi

Afrikan savanneilta kohti maapallon eri puolia. Levittäytymistä ovat kautta aikojen inspiroineet kaupankäynti, tuotanto ja kulutus. Globalisoitumisen dynamiikka nähdään ytimeltään taloudellisena, joka ajaa ihmisjoukkoja yhä uusille alueille. Modernilla ajalla väestömassojen liikehdinnän vaikutukset kyseenalaistivat vakiintuneet näkemykset koulutuksesta. (Suarez-Orozo & Sattin 2007.)

Rita Süssmuth korostaa nuorten identiteetin tarkastelussa identiteettikokemuksen kaksisuuntaisuutta natiiveilla ja maahanmuuttajilla. Molempien keskinäistä tunnetta hallitsee pelko ja käsitys identiteetin vaarantumisesta. Identiteettikasvatuksessa koulun tehtävänä on käsitellä nuoren erilaisuuden pelkoja ja vahvistaa globaalin elinympäristönsä ymmärrystä. Opetussuunnitelmallisesti tämä tarkoittaa perinteiseen kielen ja kulttuurin eroihin keskittymisestä luopumista ja interkulttuurisuuden tunnustamista oppimisympäristön voimavarana. (Süssmuth 2007.)

Bernhard Hugonnier toteaa, että yhteiskunnat ovat vain hitaasti sopeutuneet kahden viimeisimmän vuosikymmenen dramaattiseen muutokseen, jonka kaupankäynnin, tietotalouden ja viestintäteknologinen kehitys ovat saaneet aikaan. Muutoksen hyväksymättömyys näkyy erityisesti koulujen opetusohjelmissa, jotka ovat jämähtäneet teollistumisen kauden ratkaisuihin. Hän luettelee joukon realiteetteja, joiden perusteella me emme enää elä yhden valtion kansalaisina vaan maailmankansalaisina. Näitä ovat ympäristökysymykset, köyhyys, huume-, ase- ja ihmiskauppa sekä terrorismi. Nämä koskettavat maapallon jokaisen yksilön identiteettiä eikä niitä voida ratkaista kansallisesti. (Hugonnier 2007.)

Hugonnier pitää tieto- ja viestintävalmiuksia kaikkein keskeisimpinä maailmankansalaisen taitoina. Näiden lisäksi hän esittelee haasteita, joihin koulutusorganisaatioissa tulee vastata. Maailmantalouden toimijoiden keskinäisestä riippuvuudesta seuraa se, että yksilöllä tulee olla asenteellinen valmius tietojensa ja taitojensa päivittämiseen ja heillä tulee olla joustavuutta useisiin työpaikan vaihtoihin työuransa aikana. Intensiivinen vuorovaikutus edellyttää monipuolista kielitaitoa ja kulttuurien tuntemusta. Kulttuurisen ja sosiaalisen koheesion

hajoaminen sekä koulutuksen kansainvälistyminen tekevät tärkeäksi koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisen. Jokaisen yksilön on tultava tietoiseksi vastuista, joita maailmankansalaisuudesta seuraa.

Mansilla ja Gardner jäsentävät maailmankansalaisuutta ja identiteettiä puheella globaalista sensitiivisyydestä, ymmärtämisestä ja itseymmärryksestä. Vaikka kyseisillä käsitteillä on omat erityisnäkökulmansa maailmankansalaisuuteen, yhteistä niille on viittaus yksilön subjektiivisuuteen. Sensitiivisyydestä puhuttaessa huomion kohteena on yksilön identiteettiä muuttava oivallus kulttuurisesta moninaisuudesta, joka esimerkiksi kaupallisuuden kautta liittää toisiinsa rikkaiden ja köyhien alueiden ihmiset ja voi johtaa eettisiin arviointeihin. Globaalilla ymmärtämisellä viitataan puolestaan yksilön ymmärrykseen maapallon kehityksestä. Itseymmärryksellä viitataan yksilöön toimijana globaalissa viitekehyksessä. (Mansilla & Gardner 2007.)

Monet tutkijat katsovat muotoutuvan kansalaisuuden kyseenalaistavan formaalin koulutuksen aseman siten, että koulutusorganisaatioiden ulkopuolisesta oppimisesta tulee entistä merkittävämpää (Suarez-Orozo & Sattin 2007.). Ääriradikaalisti Cheng katsoo, että koulutusinstituutiot kuuluvat 2000-luvun kansalaisuuskasvatuksessa menneeseen maailmaan (Cheng 2007.). Poikkeuksellista ei ole se, että koululaitos nähdään maailmankansalaisen identiteettikehityksen yhteydessä lähinnä muutosvastarinnan pesäkkeenä (Zambeta 2006.).

Tutkijoiden hieman pessimististä näkemystä koulutusorganisaatioiden mahdollisuuksiin vastata muotoutuvan kansalaisuuden haasteisiin Johanna Forster (2003) selittää puheella nuorisokulttuurin segmentoitumisesta toisaalla ja toisaalla individualisoitumisesta. Näiden vaikutuksesta sosiaalisen identiteetin muotoutuminen on etääntynyt lähipiirin, vanhempien ja opettajien kontrollista ja siirtynyt persoonattoman informaation, ajanvirtausten ja massamedian vaikutukseen.

Moninaisuuden kohtaaminen

Muna Golmohamad tiivistää maailmankansalaisuuden ja identiteetin välisen suhteen haasteeksi kohdata demokraattinen kansalaisuus ja moninaisuus eli diversiteetti. Tulkinta perustuu sosiologi G. Delantyn teokseen *Citizenship in a global age: society, culture, politics* (Delanty 2000, 120.). Identiteetin näkökulmasta tämä tarkoittaa ennen kaikkea monikerroksisuutta. Identiteetillä nähdään olevan myös horisontaalinen näkökulmansa, millä tarkoitetaan identiteetin laajaa skaalaa kansallisuuteen sitoutuneesta universaaliin (Golmohamad 2004.).

Golmohamadin erityispiirteenä on kansalaisuuden ymmärtäminen identiteettikysymyksenä, mitä hän käsittelee hyvin syvänä persoonallisuuden tasona. Monitulkintainen identiteetti on Golmohamadille mielenasenne, jossa antiikin hyveiden viljelyllä on merkittävä arvo.

Golmohamadkin tulkitsee identiteetin varsin kompleksiseksi käsitteeksi, kun hän sitä tarkastelee monimuotoisuuden kohtaamisen yhteydessä. Historiallisesti koulutuspolitiikassa identiteetti on kuitenkin lokeroitu yhtenäiseksi käsitteeksi erityisesti aktiivisen kansalaisen retoriikassa, jossa identiteetti sidotaan johonkin tiettyyn kansallisuuteen. Globalisoituminen on tuonut keskusteluun näkemyksen identiteetin vanhan tulkinnan jatkuvasta kyseenalaistamisesta. Ihmisten monikansallinen tausta ja globaali liikkuvuus ovat häivyttäneet kansallisen identiteetin itsestään selvyyden. Toisaalta erilaisissa virallisissa yhteyksissä ihmisiltä edelleen vaaditaan hyvinkin yksiulotteisesti ja hienojakoisesti rajattua itsensä lokeroimista suhteessa kansalliseen identiteettiin, vaikka he eivät tätä kokemuksellisesti pitäisikään oikeana identiteettinsä määritelmänä. (Golmohamad 2004.)

Golmohamad jäsentää identiteettiä puheella pinnallisesta ja syvällisestä identiteetistä. Pinnallisella identiteetillä hän tarkoittaa heikosti sisäistettyyn asemaan perustuvaa statustietoisuutta. Syvällinen identiteetti koskettaa mielentilaa ja olemassa olemisen tajuntaa sekä minätietoisuutta ja siihen kytkeytyviä sosiaalisia käytänteitä. Aktiivin kansalaisen identiteetti edellyttää syvällistä identiteettiä nähdä kansalaisuuden sisällölliseen olemukseen ja yhteiskunnallisuuteen. Kunkin

tuottama oma kertomus siitä, kuka hän on ja miten elää, ovat perustavaa laatua kansalaisuuden ja identiteetin yhteyden ymmärtämiselle. Kasvatuksen kautta aloitettu syvällisen identiteetin tietoisuuden tukeminen mahdollistaa kansalaisuuden monikerroksisuuden näkemisen. Tämä tarkoittaa itsensä näkemistä suhteessa toisiin ja yhteiskuntaan kokonaisuudessaan.

Aktiivinen kansalaisuus edellyttää syvää mielen asennetta niin lähipiirissä kuin valtiossa ja globaalisti. Yksilöllä on oltava tahtoa, kykyä ajatella itsenäisesti ja tunnetta analyyttisistä edellytyksistä vaikuttaa julkiseen elämään. Aktiivisena kansalaisena olemisen ajatteleminen on identiteetin syvyyssuunnan kehittymiselle oleellista. Kyseisenlaista tietoisuuden kehittymistä tulee kasvatustyön kautta edistää.

Viitaten Tayloriin (1989) ja MacIntyreen (1985) Golmohamad nostaa esiin orientoitumisen hyvään ja kunnioituksen muita kansalaisia kohtaan maailmankansalaisen identiteetin keskeisimpinä piirteinä. Aktiivisena kansalaisena olemiselle yksilön suhde hyvään on perustavanlaatuista. Yksilön identiteetin, minän ja asianomaiselle merkityksellisen hyvän välillä on korrelaatiosuhde, mistä muodostuu kertomus elämän ykseydestä. Tiloilla, joissa yksilö elää kuten perheellä, naapurustolla, kaupungilla on vaikutusta siihen, miten henkilön pyrkimys universaaliin hyvään alkaa. Oleellista on kypsyä näkemään elämä kokonaisuutena ja suuntautua nykyhetkestä päämäärähakuisesti tulevaisuuteen. Kysymys on syvästä identiteetin tasosta. Kuitenkin jännite on olemassa universaalin ja kansallisuuteen sidotun kansalaisuuden välillä. Käsitteellisesti eheytetty minä merkitsee yhteisöpiirin laajenemista ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen mahdollisuutta.

Eheytetty minä tulkitaan inhimilliseksi tarpeeksi merkityksestä ja tarkoituksesta, mikä tarkoittaa korkean asteen minuuden kypsyyttä. Danesh jaottelee tässä yhteydessä eheytyneen minän pääasiallisiin inhimillisiin voimiin kuten tietoon, rakkauteen ja tahtoon sekä ensisijaisiin inhimillisiin suhteisiin kuten minuus, ihmissuhteet ja aika. Eheytyneellä minuudella hän tarkoittaa näiden tekijöiden synteesiä yksilön persoonassa, joka ilmenee ihmisen oivalluksessa parantaa yksilön elämää yhteisöllisellä elämällä. Kysymys on ruumiin ja mielen

sekä sielun ykseydestä. Hänen mukaansa me olemme itsessämme universumi ja yksilölliset kokemuksemme ovat pääasiassa yhteisiä muiden kanssa. (Danesh 1997, 160–170; Golmohamad 2004.)

Totuus, ykseys ja palvelu ovat Daneshin mukaan perustavia eettisen kasvun periaatteita. Ne auttavat minuuden suuntautumisessa hyvään ja siinä, miten ihminen ymmärtää elämänsä kertomuksen ja sen suhteen toisiin kokonaisuutena. Ihmisellä on edellytykset jalostaa pelon ja vihan tunteensa positiiviseksi voimaksi asettamalla tunteensa mielensä kontrolliin. Daneshin mukaan integroituneeseen minuuteen kypsyminen on mahdollinen spirituaalisen prosessin kautta.

Spirituaalinen prosessi, joka on ymmärrettävissä eheytyneen minän metaforiseksi näkökulmaksi, on yhtäpitävästi Daneshin, Nusbaumin ja Taylorin sisäkkäisten kehien kaltainen. Kysymys ei ole paikallisesta identiteetistä luopumisesta vaan itsensä näkemisestä suhteessa toisten muodostamaan kehään. Prosessi on yksilön tietoisuuden laajenemista kohti koko ihmiskunnan sisäänsä sulkevaa kehää. Kasvatuksen näkökulmasta ihmisen on opittava ymmärtämään samanlaisuutta ja erilaisuutta edistyäkseen kehällisesti kohti kosmopoliittisuutta. Vahva erilaisuuden ilmentymien tuntemus tuottaa ymmärrystä kaikkia yhdistävistä tavoitteista. Toisten ihmisten kertomusten tuntemus opettaa hyväksyntää ja empaattisuutta eli transformoitumista kohti hyvää. Tämä on maailman kansalaisuuden identiteetin ydintä. (Golmohamad 2004; Taylor 1983, 60–77.)

Maailmankansalaisuus kulttuurien välisenä dialogina

Euroopan neuvoston asiakirjassa maailmankansalaisuuden ja identiteetin suhde kuvataan kulttuurien välisenä dialogina. Tällä tarkoitetaan avointa ja keskinäiseen kunnioitukseen perustuvaa näkemysten vaihtamista etnisesti, kulttuurisesti, uskonnollisesti ja kielellisesti toisistaan poikkeavien yksilöiden ja ryhmien kesken. Arvoperustana ovat molemminpuolinen ymmärtäminen ja kunnioitus sekä ilmaisunvapaus ja toisten kuunteleminen. Sen katsotaan koskettavan

kaikkia identiteetin tasoja yhteiskuntien sisällä ja yhteiskuntien välillä maailmanlaajuisesti. Vaikka kysymyksessä ei olekaan uusi näkökulma ihmisyyteen, nykytilanne on tehnyt pluralismista, suvaitsevaisuudesta ja avarakatseisuudesta merkittävämpiä kansalaiskasvatuksen tavoitteita kuin koskaan ennen. (Anon 2008, 10–17.)

Kulttuurien välinen dialogi nähdään dynaamisena tekijänä ihmisoikeuksien täydelle kunnioittamiselle, demokratialle ja laillisuudelle. Inklusiivisen yhteiskunnan katsotaan perustuvan juuri kulttuurien väliselle dialogille, joiden yksilöiden identiteettiin ei kuulu toisten marginalisoiminen ja määritteleminen ulkopuolisiksi.

Keskinäinen avoimuus ja jakaminen syntyvät dialogisessa suhteessa kulttuurien välillä. Dialogisuutta kuvataan välineeksi, jolla saavutetaan aiempaan verraten uusi identiteetin tasapaino, joka avaa kerrostumia identiteettiin. Dialogisuus nähdään myös keinona pysyä avoimena modernin yhteiskunnan asettamille haasteille. Kulttuurien välistä dialogia ei aseteta patenttiratkaisuksi kaikenlaisen pahan torjumiseksi. Kuitenkin dialogittomuutta pidetään stereotyyppisten ennakkoluulojen ja kaikenlaisen diskriminoinnin kasvualustana.

Maailmankansalaisuus kosmopoliittisena orientaationa

Suomalaisessa aineistossa maailmankansalaisuudella nähdään olevan sekä ymmärtämisen että kokemisen tasot. Kysymyksessä on useista näkökulmista koostuva käsite, jonka ytimessä on identifioituminen ympäröivään maailmaan. Asiallisesti voitaisiin puhua myös kosmopoliittisesta orientaatiosta, millä tarkoitetaan käytännössä samaa kuin maailmankansalaisuus. (Jääskeläinen 2011.)

Maailmankansalaisuus avautuu useisiin suuntiin. Se on kykyä kulttuurisen erilaisuuden kohtaamiseen ja toiseuteen eläytymistä. Se on eettisesti värittynyttä ympäristövastuuta korostavaa universaalisuutta. Se on paikallisuuden liittämistä maailmanlaajuiseen vastuullisuuteen. Se on globaalia kansalaisyhteiskuntatoimintaa. Se on kansallisvaltioon sitoutumisen laajentamista kohti maailmanvaltion kansalaisuutta. Se

on ylikansallisen vapaan talouden arvostamista. Se on yksilöllisyyden arvostamista ja kunnioittamista.

Maailmankansalaisuus on myös osaamista, jolla tarkoitetaan laajahkoja valmiuskokonaisuuksia, jotka ylittävät oppiainerajat ja eivät rajoitu vain tietoihin ja taitoihin (Halinen 2011.). Siksi puhutaan maailmankansalaisuuden kompetensseista. Näitä ovat interkulttuurinen osaaminen, kestävä elämäntapa, yhteiskunnallinen osaaminen, globaali vastuullisuus, kehityskumppanina toimimista ja talousosaamisesta. (Jääskeläinen 2011.) Kysymys on yksilön valmiudesta toimia mahdollisuuksiensa mukaan tarkoituksenmukaisesti kussakin tilanteessa (Halinen 2011.).

Maailmankansalaisuuteen sisällytetyillä kompetensseilla on sekä yhteiskunnallinen että yksilöllinen näkökulmansa.

Identiteetti universaalien arvojen ohjaamana

Euroopan neuvoston asiakirjassa määritellään identiteetti monitahoiseksi (*Complex*) ja kontekstiltaan herkäksi eri elementtien yhdistelmäksi (Anon 2008, 18.). Monitahoisuudella tarkoitetaan sekä ihmisten ainutlaatuisuutta että ihmisten keskinäistä erilaisuutta. Identiteetillä kuvataan ihmisiä sosiaalisina toimijoina suhteessa toisiinsa. Identiteettiin luettava yksilöiden inhimillinen arvokkuus (*dignity*) katsotaan yhteiskunnan perustavaksi arvoksi.

Identiteetti nähdään yksilöiden omina valintoina. Oikeus valita oma kulttuurinen viitekehyksensä, johon identiteetin katsotaan kytkeytyvän, on modernin demokraattisen yhteiskunnan peruspiirre. Vaikka ihmiset edelleenkin kantavat kotitaustansa luomaa identiteettiä, ihmisille kuuluu periaatteellinen oikeus määritellä identiteettinsä uudelleen myös elämän eri vaiheissa. Tämä tarkoittaa sitä, ettei yksilöä saa vastoin vapaata tahtoaan pakottaa identifioitumaan mihinkään tiettyyn ryhmään, näkemykseen, yhteisöön tai ajattelutapaan. Ainoana identiteettiä rajoittavana tekijänä ovat universaalit arvot kuten ihmisoikeudet, demokratia ja lakien noudattaminen.

Käytännössä universaalien arvojen katsotaan toteutuvan oman ainutkertaisen identiteettinsä omaavien ihmisten keskinäisessä avoimuudessa ja jakamisessa, jotka ovat kulttuurisen viitekehyksen perusäännöt. Keskinäinen kunnioittaminen koskee niin yksilöitä kuin heidän muodostamiaan ryhmiä.

Identiteetti toden ymmärtämisenä

Suomalaisen aineiston mukaan maantieteellisiin etäisyyksiin rajoittumaton ihmisten keskinäinen riippuvuus asettaa eettisyyden modernin ihmisen identiteetin keskiöön. Oikeudenmukaisuus, rehellisyys, viisaus ja kohtuullisuus nähdään ihmisten välisissä suhteissa merkittäviksi arvoiksi. (Elo & Shabrokh 2011.)

Yksilötasolla eettisyys tarkoittaa reflektoivaa suhdetta ja dialogista otetta siihen, mitä maailmankansalaisuus on asianomaiselle. Kysymys on rehellisestä ja hyvin perustellusta sitoutumisesta eettisiin valintoihin. Tähän yksilö tarvitsee luotettavaa tietoa asioiden todellisesta luonteesta ja vaikutussuhteista.

Luotettava tieto tarkoittaa henkilön ymmärrystä todesta. Luotettava tieto tarkoittaa maailmankuvan totuudellisuutta ja sen pätevyyden perustelemista ja ennakko-oletusten kriittistä tarkastelua. Yksilöllä tulee olla valmiutta arvioida tiedon laatua, ei vain yleisellä tasolla vaan henkilökohtaisesti kysymyksiä asettaen ja keskustellen. Viimekädessä prosessi tarkoittaa hyvän ja pahan analyyttistä ja kurinalaista erottelutaitoa, erilaisten vaihtoehtojen näkemistä ja rohkeutta omaksua oikeaksi näkemänsä vaihtoehto. (Kaihari & Virta 2011.)

Aktiiviseen tietokäsitykseen sisällytetään vahva yhteiskuntakriittinen piirre. Tällä tarkoitetaan yhteiskunnallisten vakiintuneiden ratkaisujen kyseenalaistamista, mutta myös kykyä tuottaa monipuolisia näkökulmia ja tulkintoja. Erilaisia näkökulmia hyödyntävä prosessi ei ole itsetarkoituksellinen vaan sen tavoitteena on oikeudenmukaiseen ja kriittisen tarkastelun kestävään ratkaisuun päätyminen.

Vaikka loogisen päättelyn käyttäminen nähdään keskeisimpänä työkaluna ymmärrettävän vaihtoehdon valinnalle, tämä ei tarkoita sitä, että logiikan käyttämisen katsottaisiin ratkaisevan nuoria askarruttavia arjen kysymyksiä. Kuitenkin vastaus siihen, mikä pohjimmiltaan ratkaisee moraalisen ongelman valinnan, jää avoimeksi, koska omatunto ja velvollisuus torjutaan epämääräisinä.

Oikean vaihtoehdon löytäminen ei maailmankansalaisen etiikassa ole arvo sinänsä vaan väline. Prosessin tavoitteena on löytää ihmisiä ja ihmiskuntaa yhdistäviä tekijöitä oikeudenmukaisuuden ja yhteisen kaikkia sitovan arvopohjan saavuttamiseksi. Välineellisyys tarkoittaa myös maailmanlaajuisten eettisten kysymysten ajatusten vaihdon tuottamista.

Kulttuurien välinen osaaminen

Sekä suomalaisessa että Euroopan neuvoston aineistossa ihmisten välinen toiminnallinen vuorovaikutus asetetaan keskeiseksi osaksi kulttuurien välistä oppimista. Käsitteellisesti tällä tarkoitetaan näkökulmaa, jossa huomion kohteina ovat kulttuurien väliset yhteydet eivätkä niinkään erot kuten usein monikulttuurisuus tulkitaan. Kulttuurien välisyys on yhteisöllisyyden käsite, jossa toiseus on jotain hyvin tuttua ja vuorovaikutuksen innoittaja. (Hartikainen & Mattila 2011; Anon 2008, 25–30.)

Kulttuurien välisyys sopii hyvin kuvaamaan identiteettiä näihin molempiin sisältyvän kerroksellisuuden vuoksi. Molemmissa ovat yksilön, yhteisön ja universaalisuuden tasot, joilla dialogisuuden katsotaan voimistavan yksilöiden identiteettejä. Kokemusta osallisuudesta ja vaikuttamisesta pidetään merkityksellisenä identiteetin vahvistumiselle.

Interkulttuurisuuden monikerroksisuutta ilmentää myös se, että siihen sisällytetään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin ontologian ymmärtäminen, oman kulttuuri-identiteetin löytäminen ja kulttuurien ja kansojen välisessä vuorovaikutuksessa toimiminen.

Kulttuurien välisellä oppimisella ja osaamisella tavoitellaan syvällistä muutosta, transformaatiota, toisen kohtaamisessa. Erityishuomion kohteena on tällöin yksilön valmius ja tahto kehittää osaamistaan yhdessä toisten kanssa. Transformaatiota tavoitellaan hänen asenteissaan. Interkulttuurinen oppiminen on mitä suurimassa määrin myös arvojen reflektoivaa käsittelyä.

Suomalaisen perusopetuksen asiakirjoissa interkulttuurisen identiteetin kehittäminen on otettu vain ohuesti huomioon. Tosin useiden oppiaineiden – maantieto, uskonto, historia ja musiikki - taitotavoitteisiin on sisään rakennettu kulttuurien välisiä valmiuksia tukevia elementtejä kuten esimerkiksi suhtautumista myönteisesti vieraisiin maihin ja kansoihin tai kansainvälisen yhteisymmärryksen merkityksen ymmärtämistä. Kieliaineissa tavoitellaan kansainvälisen toimintakyvyn valmiutta, mikä on dokumentoitu kulttuurien välisen osaamisen taitotavoitteissa vuodelta 2011 ”*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*” (Anon 2012.). Kuitenkin maailmankansalaisuuden identiteetin rakentaminen jätetään lähes huomiotta. Se, mitä mainintana tuodaan esille, rakennetaan monikulttuurisuuskäsitteen sisään ja puheelle kansainvälisessä yhteisössä toimimiselle. Toisin kuin suomalaisissa opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisissä asiakirjoissa interkulttuurisuudella on sijansa.

Erityiskorostuksia

Suomalaisessa aineistossa on erityisnäkökulmia maailmankansalaisuuden ja identiteetin väliseen suhteen, joita ei ole eksplikoitu esiin Euroopan neuvoston aineistossa. Näitä ovat yksilön suhde kestävään elämäntapaan, taloudenpitoon ja valmiuksiin toimia yhteiskunnassa. Suomalaisessa aineistossa korostetaan erityisesti kriittistä suhdetta yhteiskuntaan.

Vastaavasti Euroopan neuvoston aineistossa demokraattinen kansalaisuus, vähemmistöjen asema ja kielelliset valmiudet sekä aktiivinen kansalaisuus ovat näkökohtia, joille omistetaan suomalaista

aineistoa painotetummin huomiota. Perusasteen koulutuksen tehtävän yhteydessä korostetaan nuorison kasvattamista aktiivisuuteen eikä kapea-alaisesti vain työelämän palvelukseen. Aktiiviseksi kansalaiseksi ohjaamisella tarkoitetaan erityisesti sosiaalisten valmiuksien, demokratian perusarvojen ja näitä tukevien strategioiden kehittämistä.

Toisin kuin suomalaisessa aineistossa Euroopan neuvoston asiakirjassa korostetaan historian, kielikasvatuksen ja uskonnon opetuksen merkitystä relevantteina oppiaineina. Näiden merkitystä perustellaan ennakkoluulojen välttämisellä. Kyseisten oppiaineiden asettaminen kulttuurien väliseen yhteyteen asiakirjan ja sen viittaaman Euroopan ministerineuvoston näkemyksen mukaan auttaa parantamaan kulttuurien välistä ymmärrystä, etiikan perusteita ja demokraattista kansalaisuutta. (Anon 2008, 31.) Toisaalta suomalaisessa maailmankansalaisuutta sivuavassa tutkimuksessa todetaan etnisten ja uskonnollisten ryhmien identiteetin vahvistuminen (Hietala 1997, 47).

Tyypillisesti suomalaista korostusta on puolestaan puhe maailmankansalaisen identiteetistä kestävänä elämäntapana, jossa oleellista on ihmisen asettaminen osaksi luonnon kokonaisuutta. Tämä sisältää universaalin vastuun sekä luonnon ekosysteemin säilymisestä että kulttuurien monimuotoisuudesta. Vastuullisuus ei ole vain nyt hetken maantieteellinen kysymys vaan sillä on tulevaisuuteen suuntautuva näkökulma. Nyt elävät ihmiset ovat vastuussa seuraaville sukupolville ekosysteemin ja kulttuurien monimuotoisuuden säilymisestä. (Houtsonen & Jääskeläinen 2011.)

Identiteetin näkökulmasta kestävässä elämäntavassa merkittävää on se, että yksilö omaksuu itselleen tavan ajatella ekologisesti. Identiteetin kolmiportaisen mallin mukaisesti ekologiseen ajattelutapaan kasvetaan lähiympäristön havainnoinnista koko ihmiskuntaa koskevien ekologisten ja kulttuuristen kysymysten asettamiseen ja ratkaisumallien valintoihin. (Houtsonen & Jääskeläinen 2011.)

Narratiivisen lähestymistavan katsotaan palvelevan kestävän elämäntavan omaksumista. Vastauksen hakeminen omaa kulttuurista taustaa koskeviin kysymyksiin on katsottu merkittäväksi. Hyödyllistä on niin ikään se, että yksilö selvittää sitä, mihin hän haluaa sitoutua

ja mitkä ovat ne sosiaaliset suhteet, joiden kanssa hän sitoutumistaan toteuttaa. (Houtsonen & Jääskeläinen 2011.)

Maailmankansalaisen kestävään elämäntapaan kuuluu kuluttamisen minimoiminen, joka ei ole ulkoa ohjautuva tai määrätty pakko vaan ymmärrykseen perustuva ratkaisu. Taloudellisesti kestävän kulutuskulttuurin omaksumisen taustalla tulee olla globaalin taloudellisen toiminnan tuntemus ja omakohtaista näkemystä tämän kytkeytymisestä paikalliseen talouteen. Omien valintojen perusta oikeudenmukaisen ja kestävän maailmantalouden puolesta on varsin abstraktin globaalin ja lokaalin talouden keskinäisten vaikutussuhteiden ymmärtämisessä.

Yhteisen hyvän rakentamiseen sitoutuminen yli kieli- ja kulttuurirajojen katsotaan kestävän kehityksen liittoutujan identiteetin piirteeksi. Sitoutumisen katsotaan puolestaan olevan valintoja, vastuuta ja toimintaa. Kestävän elämäntavan toteuttaminen on eksistentiaalista kysymyksenasettelua tyyliin, mikä elämässä on todella tärkeää. Myös tältä pohjalta voi havaita muutosmahdollisuuksia, minkä realisoiminen tarvitsee tuekseen yhteisön.

Puheessa maailmankansalaisen talousosaamisesta peruskysymykseksi nostetaan henkilön oman lähiympäristön ja maailmantalouden välisen sidoksen ymmärtäminen. Kokemukseen perustuvana ihmisen identiteetti nähdään ensisijaisesti paikalliseksi, mutta horisontaalisesti ja tiedollisesti identiteetti saattaa olla globaali. Kuitenkin vasta näiden transformoituminen tuottaa aidon maailmankansalaisen taloudellisen identiteetin. (Arola 2011.)

Kansantaloustieteen edustama tapa tarkastella taloudellisia ilmiöitä on globaali. Valtiollisista ja kulttuurisista rajoista riippumatta kansantaloustieteen käsitteet pätevät kysymysten asettelussa ja niiden ratkaisukeinojen löytämisessä. Nimenomaan talouden globalisoituminen on luonut koulutuksellisen tarpeen kansalaisten universaalisen ajattelun kehittämiselle. Maailmaa tarkastellaan yhä voittopuolisemmin talouden kautta, mikä sekin on korostanut taloudelliseen ajatteluun kehittämisen asemaa.

Vaikka varsinaisesti kansantalouden teoreettista tietoa ei pidetäkään maailmankansalaisen peruskysymyksenä, yhä tärkeämmäksi ovat

nousseet tiedon käyttämisen valmiudet muutosten ymmärtämisessä. Yhä vaikeammin ratkaistavat kriisit, epävakaus, talouden uusjako, vapaa kilpailu ja seurausten leviäminen lähes reaaliaikaisesti luovat tarpeen kansantaloudellisen tiedon käytölle.

Puhe kasvun rajoista ja kansantalouksien jatkuvasta kasvun välttämättömyydestä sekä kansainvälisten suuryritysten vaikutusvallasta ovat tuoneet maailmankansalaisen taloudelliseen osaamiseen eettisen haasteen ja tarpeen arvojen käsittelyyn. Tämä tarkoittaa niukkuuden ongelman ratkaisemiseen osallistumista.

Yhteiskunnallisen osaamisen näkökulmasta maailmankansalaisuus määritellään yhtäällä osaamiseksi toisaalla normaaliksi elämänhallinnaksi. Identiteetin näkökulmasta tämä tarkoittaa ideaalitasolla yksilön lojaalia, harkitsevaa, valveutunutta, toimintakykyistä ja aktiivista suhdetta ihmiskuntaan. (Kaihari & Virta 2011.)

Asenteellisesti yhteiskunnallinen osaaminen tarkoittaa joustavuutta, toisten arvostamista ja vertaisuutta suhteessa toisiin. Yksilön oma kulttuuri-identiteetti on vaikuttava tekijä siihen, että hän kasvaa globaalisti vastuuntuntoiseksi ja laajasti sosiaalisesti tiedostavaksi.

Sosiaalisesti maailmankansalaiselta edellytetään kehittyneitä ja monipuolisia valmiuksia. Kielellistä osaamista sekä vuorovaikutustaitoja pidetään keskeisinä. Sosiaalisissa valmiuksissa on nostettu yhä merkityksellisempään asemaan konfliktien ratkaisuvalmiudet, mikä edellyttää neuvottelu- ja keskustelutaitoja. Käytännöllistä sosiaalisuutta katsotaan laajalla skaalalla, jonka toisessa päässä riittävää voi olla vain osallisuuden tunne ja toisessa päässä yksilöllä on hyvin tavanomaisen yhteiskunnallisen aktiivisuuden lisäksi hyvin monipuoliset ja monitasoiset forumit, joilla hän toimii. Kuitenkin tunnusomaista maailmankansalaiselle on toimiminen muilla kuin perinteisillä edustuksellisen demokratian ja muotojen forumeilla.

Maailmankansalaisen yhteiskunnallinen osaaminen rakentuu läntisille ja osin universaaleille arvoille. Näitä ovat tasa-arvo, demokratia, laillisuus, ihmisoikeudet, syrjinnän vastustaminen, vastuullisuus ja moraalisten arvojen kunnioittaminen. Valmius arvioida toiminnan päämäärän laatua, tahtotilaa ja seurauksia on luonteeltaan eettistä ja

arvosidonnaista. Minäkuvallisesti tämä tarkoittaa luottamusta omiin edellytyksiin suoriutua tehtävästä ja muutoksen mahdollisuuteen.

Vuorovaikutuksellista rohkeutta

Maailmankansalaisuuden ja identiteetin välisen suhteen tarkastelussa nousi esiin yksilön sisäistämien arvojen ja päämäärien keskeisyys. Teoriataustassa, Euroopan neuvoston ja suomalaisessa aineistoissa maailmankansalaiselle katsotaan kuuluvan kollektiivisuuteen viittaavat yleisesti hyväksytyt universaalit arvot. Yksilökeskeisyyteen viittaavasti tähdennetään kunkin oikeutta valita identiteettinsä ja muuttaa identiteettiään elämänkaarensa eri vaiheissa. Käsitteellisesti puhutaan eheytyneestä minuudesta, joka sulkee sisäänsä identiteetin monikerroksisuuden ja toiminnallisen suhteen ympäristöön.

Taulukko 1. Maailmankansalaisuuden ja identiteetin suhdetta kuvaavia piirteitä asiakirjoissa White Paper on Intercultural Dialogue ”Living Together as Equals in Dignity” vuodelta 2008 ja Koulu kohtaa maailman Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? vuodelta 2011.

Kuvaavia piirteitä	White Paper on Intercultural Dialogue	Koulu kohtaa maailman
teoriatausta	Golmohamadk	Hugonnier
maailmankansalaisuus	kulttuurien välistä dialogia	kosmopoliittista orientaatiota
maailmankansalaisen identiteetti	kompleksinen universaalien arvojen ohjaama yhteisöllinen prosessi	toden kriittistä ymmärtämistä ja kokemista osallisuudesta
toiseus	vuorovaikutukseen innostavaa	vuorovaikutukseen innostavaa
kulttuurien välisyys	monikerroksista transformaatiota toisen kohtaamisessa	monikerroksista transformaatiota toisen kohtaamisessa
kulttuurien välinen oppiminen	arvojen mukaista reflektoivaa toimintaa	arvojen mukaista reflektoivaa toimintaa
maailmankansalaisen identiteetissä korostettuja piirteitä	demokraattinen kansalaisuus, vähemmistöjen asema, kielelliset valmiudet, aktiivisuus, humanistiset oppiaineet	kestävä elämäntapa, talousosaaminen, valmiudet toimia yhteiskunnassa, työelämäorientoituneisuus

Maailmankansalaisuuden katsotaan tarkoittavan persoonakohtaista moninaisuuden kohtaamista ja tarvitsevan toteutuakseen yhteisöllisyyttä. Erityisesti Euroopan neuvoston aineistossa korostuu avoimen kulttuurien välisen dialogin merkitys. Eetokseltaan aineisto on Golmohamadkin esittämiä näkemyksiä mukaileva. Suomalainen aineisto on eetokseltaan Hugonnierin esittämien korostusten suuntainen ja rakentuu hyvin pitkälti metakognitiivisten valmiuksien kehittämisen perustalle. Erityispiirteenä on ylipäätänsä kriittisen ajattelun korostaminen.

Opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta käytetyssä taustakirjallisuudessa asemoiduttiin selvästi kyseenalaistavammin formaalin koulutusorganisaation edellytyksiin vastata yksilön identiteetin rakentamisen tukemisesta maailmankansalaisena kuin Euroopan neuvoston ja opetushallituksen aineistoissa. Humanististen aineiden – historia, kielikasvatus ja uskonto – positiivinen merkitys kulttuurien kohtaamisen kehitykselle tuodaan Euroopan neuvoston aineistossa esille. Vastaavasti yksilön ekologinen ja taloudellinen suhde ympäristöön korostuu suomalaisessa aineistossa.

Maailmankansalaisuuden ja identiteetin suhteen tarkastelu antaa viitettä siitä, että opetussuunnitelmissa ja oppimisympäristöjen toteuttamisessa tulisi aina olla läsnä oppilaiden tukeminen kokemuksellisessa liikkeessä olevaan vuorovaikutukseen, jonka suuntana on oman identiteetin monikerroksinen tiedostaminen. Ennakoimattomissa muutoksissa selviytyäkseen ihmisen tulisi saada identiteetiltään kasvaa eettisesti korkeatasoiseksi ja syvällistä kosmopoliittista ymmärrystä omaavaksi sekä monipuolista kulttuurien keskinäistä dialogia toteuttavaksi persoonaksi.

Lähteet

Anon. (2001) Global Education Network Europe <http://www.gene.eu/>. Luettu 12.3.2013.

Anon. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue ”Living Together As Equals in Dignity” Strasbourg: Council of Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/ white%20paper_final_revised_en.pdf>. Luettu 3.2.2013.

Anon. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* <www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501229.2012.725252>. Luettu 5.5.2013.

Arola, P. (2011). Maailmankansalaisen talousosaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 96–99 Helsinki: Opetushallitus.

Bauman, Z. (2000). *Globalization The human consequences*. London: Polity Press.

Capella, J.-R. (2000*.)* Globalization, A Fading Citizenship. Teoksessa N. C. Burbules, C. A. Torres (toim*.) Globalization and education critical perspectives*, 227-251. New York: Routledge.

Cheng, K.-M. (2007). The Postindustrial Workplace and Challenges to Education. Teoksessa M. Suárez-Orozco (toim.) *Learning in the global era International Perspectives on Globalization and Education,* 175–191. London: University of California Press.

Danesh, H. B. (1997). *The psychology of spirituality, from divided self to integrated self.* Winacht: Landegg Academy Press.

Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press.

Elo, P. & Shabrokh, H. (2011). Maailmankansalaisen etiikka. Teoksessa: L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 82-84. Helsinki: Opetushallitus.

Forster, J. (2003).Globale Geschichtsperspektiven und soziale Identifikation. Teoksessa S. Popp & J. Forster (toim.) *Curriculum Weltgeschichte : interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht,* 105-121. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Golmohamad, M. (2004*).* World Citizenship, identity and the notion of an integrated self. *Studies in Philosophy and Education* 23(), 131–148.

Halinen, I. (2011). Kompetenssiajattelun lähtökohdista ja sen vaikutuksesta pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 76–84. Helsinki: Opetushallitus.

Hartikainen, M. & Mattila, P. (2011). Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 85–89. Helsinki: Opetushallitus.

Hietala, M. (1997). Globaalihistorian haaste. Teoksessa M. Hietala, J. Oikarinen & H. Virtala (toim.) Arvot, analyysi, tulkinta, 41–49. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Houtsonen, L. & Jääskeläinen L. (2011). Kestävä elämäntapa. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 90–95. Helsinki: Opetushallitus.

Hugonnier, B. (2007). Globalization and Education: Can the World Meet the Challenge? Teoksessa M. Suárez-Orozco (toim.) *Learning in the global era International Perspectives on Globalization and Education*, 137-157. London: University of California Press.

Jääskeläinen, L. (2011). Globaalikasvatuksen teoreettista taustaa ja uusia näköaloja. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 119–127. Helsinki: Opetushallitus.

Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) (2011). Koulu Kohtaa maailman. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 2011:16.

http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf. Luettu 5.5.2013.

Kaihari, K. & Virta, A. (2011). Maailmankansalaisen yhteiskunnallinen osaaminen. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu Kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Opetushallituksen julkaisuja 2011:16, 100–104. Helsinki: Opetushallitus.

Mansilla, V. & Gardner, H., (2007). From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. Teoksessa M. Suárez-Orozco (toim.) *Learning in the Global Era International Perspectives on Globalization and Education*, 47–66. London: University of California Press.

McNeill, W., (2003). Unvertraute Perspektiven. Zur Annäherung von evolutionstheoretischen Wissenschaften und Geschihtswissenschaft. Teoksessa S. Popp & J. Forster (toim.) *Curriculum Weltgeschihte Globale Zugänge für den Geschihtsunterrich*, 17–35. Düsseldorf: Wochenschau Verlag.

Meyer-Hamme, J. (2009). *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung.* Idestein: Schulz-Kirchner Verlag.

Suarez-Orozo, M. & Sattin, C. (2007). Introduction: Learning in the Global Era. Teoksessa M. Suárez-Orozco (toim.) *Learning in the global era International Perspectives on Globalization and Education*, 1-43. London: University of California Press.

Suutarinen, S. (2000). Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Nuoresta pätevä kansalainen Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa* IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1, 86–126. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
Suutarinen, S. (2006). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi Kansalaiseksi Kansalaisvaikuttamisen haaste*, 99–124. Juva: PS-kustannus.
Süssmuth, R. (2007). On the Need for Teaching Intercultural Skills: Challenges for Education in a Globalizing World. Teoksessa M. Suárez-Orozco (toim.) *Learning in the global era International Perspectives on Globalization and Education*, 195-212. London: University of California Press.
Taylor, C. (1989). *Sources of Self.* Cambridge: Harvard University Press
Virta, A. (2012). Historian didaktiikka tutkimusalueena Suomessa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*, 146–171. Kasvatusalan tutkimuksia 60. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
Zambeta, E. (2006). *The survival of nationalism in a globalized system. Globalization and nationalism in education*, 59-88. New York: Routledge Falmer.

VALINTA JA ITSEYS
ERIKSONISTA KIERKEGAARDIIN

Heikki Mäki-Kulmala

Johdanto

Identiteetti ja sen rakentumisen ongelmat ovat olleet jo muutaman vuosikymmenen ajan monien yhteiskunta- tai käyttäytymistieteiden kiinnostuksen keskiössä. Taustalla on perinteisten instituutioiden ja traditioiden ”auran” rapistuminen. Suuret uskonnolliset, kulttuuriset tai poliittiset kertomukset eivät liioin anna ihmisille selkeitä samastumisen kohteita tai ohjaa heidän elämäänsä entiseen tapaan. Jälkitraditionalistisessa yhteiskunnassa ei kaikkein arkipäiväisimpiäkään roolimalleja (isä, äiti, isoäiti, virkamies, opettaja) ja niihin kohdistuvia odotuksia voida pitää itsestään selvinä. Niinpä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteilijöiden puheessa toistuvat taajaan sellaiset käsitteet kuin ”kyseenalaistaminen”, ”(itse)reflektio”, ”elämänpolitiikka”, ”itsen projektit” sekä myös ”riski”, ”ontologinen turvattomuus”, ”elämänurien pirstoutuminen” tai ”prekarisoituminen”. (Erikson 1982, 239–257.)

Yksi identiteettiä koskevan keskustelun avainhahmo on ollut saksalaissyntyinen, mutta kolmekymmentäluvulla Yhdysvaltoihin siirtynyt, Erik H. Erikson (1902–1994). Hän sai psykoanalyytikon koulutuksen Wienissä Anna Freudin (1895–1982) ohjauksessa. Oh-

jaajansa tavoin hän oli alusta pitäen erityisen kiinnostunut minästä, identiteetistä, niiden kehityksestä sekä kehityksen kriisivaiheista. Hän korosti psykoanalyysin valtavirrasta hieman poikkeavalla tapaa yksilön psyko*sosiaalista* kehitystä – psyko*seksuaalisen* rinnalla. (Côté & Levine 2002, 91–97; Freud 1969.)

Eriksonin mukaan psykoanalyysin alkuaikoina sen keskeinen ongelma ja kiinnostuksen kohde olivat ne neuroottiset ja hysteeriset ilmiöt, jotka aiheutuivat ihmisen ja ankaran moraalinormiston välisestä ristiriidasta. Mutta uudessa kotimaassaan tekemänsä kliinisen työn perusteella hän vakuuttui, että ihmismielen keskeisimmät kipupisteet olivat siirtymässä toisaalle. Ne ilmaistiin nyt kysymyksillä ”kuka/mikä minä olen”, ”mihin minä kuulun”, ”mitä minun pitäisi tehdä” tai ”mihin minä kykenen”. (Erikson 1983, 15–43.)

Jälkitraditionaalissa yhteiskunnassa, joka oli yhä painotetummin myös individualistinen yhteiskunta, ihminen oli Eriksonin mukaan jatkuvasti valintojen edessä. Tämän vuoksi hänen näkemyksiään on kiintoisaa verrata eräisiin Søren Kierkegaardin (1813–1855) keskeisiin ajatuskulkuihin, vaikka hän tuleekin jo perin erilaisesta ajasta ja maailmasta. Hän oli kuitenkin Valinnan Filosofi mahdollisimman suurilla alkukirjaimilla kirjoitettuina ja hän oli myös sivullinen, mies vailla perhettä, tointa tai selkeää yhteiskunnallista asemaa. Kierkegaard oli myös intohimoinen individualisti – ihmisen itse asiassa ainoa tehtävä oli hänen mukaansa tulla omaksi itsekseen, itseydeksi, konkreettiseksi yksilöksi.

Kierkegaardin ja Eriksonin (tai ”eriksonilaisten”) käsityksissä identiteetistä näyttäisi olevan paljon yhteisiä piirteitä. Mutta kuten koetan tuonnempana osoittaa, ratkaisevalla kohtaa heidän tiensä kuitenkin eroavat. Näin Kierkegaardin ajattelusta voisi nousta myös uusia ja kriittisiä näkökulmia nykyiseen identiteettikeskusteluun.

Identiteetti ja Erik H. Eriksonin elämänkaarimalli

Erik H. Erikson esitti teoksessaan *Lapsuus ja yhteiskunta* (*Chilhood and Society,* 1950) elämänkaarimallin, johon yhä viitataan monissa tutkimuksissa ja oppikirjoissa. Sen mukaan ihmisen elämä jakautuu kahdeksaan kauteen, jota kutakin luonnehtii oma perusristiriitansa tai kriisinsä:

Vauvaikä (0-1 v.): luottamus vs. epäluottamus
Pikkulapsi-ikä (1-3 v.): Itsenäisyys vs. epäily ja häpeä
Leikki-ikä (3-6 v.): Aloitteellisuus vs. syyllisyydentunne
Varhainen kouluikä (6-12 v.): Ahkeruus vs. alemmuudentunne
Nuoruus (12–20 v.): Identiteetti vs. roolidiffuusio
Varhaisaikuisuus (20 – 30 v.): Läheisyys vs. eristäytyneisyys
Keski-ikä (30–60 v.): Tuottavuus (”generatiivisuus”) vs. lamautuminen
Vanhuus (60 – v.): Minän eheys (integraatio) vs. epätoivo (inho)

Jokaista kriisiä voidaan pitää myös valintatilanteena tai tehtävänä, joka joko ratkaistaan niin, että kasvavasta kehittyy luottavainen, itsenäinen, aloitteellinen jne. ihminen – tai sitten hän ajautuu negatiivisiin ”ratkaisuihin”, epäluottamukseen, häpeään, syyllisyydentuntoihin jne. Jos kasvava ihminen ei kykene ratkaisemaan kriisiään, se vaikeuttaa tai tekee jopa mahdottomaksi myös myöhäisemmän kehityksen. (Erikson 1982, 239–257.)

Eriksonin mukaan identiteetin saavuttaminen oli nimenomaan nuoruusvuosien tehtävä. Ajatus vaikuttaa alkuun hieman oudolta ja ristiriitaiseltakin, koska toisaalta hänen mukaansa yksilön identiteetin kehitys jatkuu elämänkaaren kaikissa vaiheissa. Nyt on kuitenkin huomattava, että Erikson erotti identiteetissä kolme eri kerrostumaa: *minäidentiteetti* (*egoidentiteetti*), *persoonallinen identiteetti* ja *sosiaalinen identiteetti*. Nuoruusiän ydintehtävä on nyt saavuttaa nimenomaan minäidentiteetti ja voittaa roolihajaannus (*role confusion, role diffusion*).

Egoidentiteetti on yksinkertaisimmillaan *tunnetta minän eheydestä ja jatkuvuudesta*, mikä on ominaista jo pienille lapsille. Mutta pieni lapsi saavuttaa tämän tunteen yksinkertaisten samaistumien kautta. Hän samaistuu välittömästi omaan kehoonsa, nimeensä sekä tietenkin vanhempiinsa ja koko perheeseensä. Toisaalta hänen on leikeissään helppo samaistua mitä erilaisimpiin ihmisiin, satuhahmoihin ja jopa elottomiin esineisiin. Tärkeimmät samaistumiset kuitenkin ankkuroivat hänet todellisuuteen niin, että hän pystyy erottamaan sen kuvitelmista. (Erikson 1980, 118–121.)

Mutta aikaa myöten keskeisetkin samaistumiskohteet osoittautuvat ongelmalliseksi ja samaistumisten kautta saatu ”identiteetti” alkaa näin murentua. Nuoruudessa ihmiselle avautuu avaramman maailman horisontti sen monine, usein vastakkaisine mahdollisuuksineen ja ristiriitaisine vaatimuksineen. Lapsuuden aikaiset käskyt ja kiellot sekä niitä valvovat auktoriteetit eivät enää liioin riitä hallitsemaan omasta tiedostamattomasta kohoavia impulsseja.

Lapsuuden ajan ”identiteetti” voidaan mieltää samaistumisen kohteeksi – tai lapsi sai ”identiteettinsä” kohteesta käsin. Eriksonin tarkoittaman minäidentiteetin muodostuminen on eräänlainen ”kopernikaaninen käänne”, kun ihminen alkaa tajuta, ettei hän olekaan samaistumisen kohde vaan joku/jokin, joka samaistuu. Niin kauan kuin ihmiselle ei ole muodostunut minäidentiteettiä, hän jää ulkoa ja sisältään tulevan satunnaisen ärsykevirran armoille. Hän on niin sanotusti milloin mitäkin. *Lapsuus ja yhteiskunta* -teoksessaan Erikson luonnehtii minäidentiteetiä seuraavasti:

> Eheytyminen, joka nyt tapahtuu minäidentiteetin muodossa, on enemmän kuin lapsuuden samaistamisten summa. Se on karttunut kokemus minän kyvystä integroida nämä samaistumiset ja libidon vaihtelut, syntymässä saaduista lahjoista kehittyneet kyvyt sekä sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet. Minäidentiteettitunne on siis lisääntynyttä luottamista siihen, että sisäistä samuutta ja jatkuvuutta vastaa samuus ja jatkuvuus yksilön merkityksessä toisille, mistä todistaa kouraantuntuva toivo ”urasta” (Erikson 1982, 249).

Minäidentiteetti on Eriksonin mukaan tiedostamaton, yksityinen ja ”näkymätön”. Persoonallinen identiteetti koostuu taas niistä valinnoista, rooleista ja samaistumisen kohteista (arvot, uskomukset, ideologia, urasuuntautuneisuus, tyyli tai kielenkäyttö), jotka ihminen omaksuu. Näin ihminen voi olla tietoinen persoonallisen identiteettinsä piirteistä ja ne voivat olla näkyviä myös muille. Sosiaalinen identiteetti on nimensä mukaisesti vieläkin ”julkisempi” ja sillä tarkoitetaan niitä ”paikkoja”, asemia ja yhteisöjä, joihin yksilö katsoo itse kuuluvansa ja joihin hänet hyväksytään.[1]

Kauppamatkustaja Willy Lomanin tapaus

Roolihajaannuksesta puhuessaan Erikson viittasi Arthur Millerin näytelmään *Kauppamatkustajan kuolema*, jonka miespuolisista päähenkilöistä kukaan ei ole saanut todellista otetta elämäänsä, vaikka ulkoisesti heidän asiansa näyttivätkin olevan jotakuinkin järjestyksessä. Kaiken taustalla on epämääräinen levottomuus ja tyytymättömyys, joka vaivaa ensi näkemältä pahiten kauppamatkustajan vanhempaa poikaa Biffiä. Maailmalla kierreltyään ja yhtä ja toista yriteltyään tämä on juuri palannut kotiin, missä äidin (Linda) ja pojan välille syntyy keskustelu (Erikson 1983, 131)[2]:

Linda: Kun kirjoitat tulostasi, hän (kauppamatkustaja, isä – HMK) on kuin itse aurinko. Hän puhuu tulevaisuudesta ja on aivan ihmeellinen. Mutta mitä lähemmäksi se päivä tulee, sitä hermostuneempi hän on. Ja kun vihdoin olet tullut, hän alkaa vältellä ja on aivan kuin vihaisi sinua. Ehkä se johtuu siitä, että hän ei saa itsestään --- hän ei voi avata sydäntään sinulle.

1. Côtén ja Levinen mukaan Eriksonin ego-käsite rinnastuu jossain määrin, joskaan ei yksikäsitteisesti, G.E. Meadin käsitteeseen ”I”, jolla hän tarkoitti itsen (Self) ”sisäpuolta”. Persoonallinen identiteetti, josta Erikson saattoi käyttää termiä ”self” olisi taas Meadin ”julkisen minän” (Me) vastine. (Côté & Levine 2002, 100-108.)
2. Miespuolisilla päähenkilöillä tarkoitetaan tässä kauppamatkustaja Willy Lomania ja hänen poikiaan Biffiä ja Happyä.

Miksi te kaksi olette niin vihamielisiä toisillenne? Mistä se johtuu?

Biff (*vältellen*): En minä ole vihamielinen, äiti.

Linda: Mutta sinä tuskin ennätät sisään, niin te jo alatte riidellä.

Biff: En tiedä, mistä se johtuu. En haluaisi olla sellainen. Koetan muuttua, äiti, ymmärräthän.

Linda: Aiotko jäädä kotiin nyt?

Biff: En tiedä vielä. Kunhan minä nyt vähän katselen, olisiko täällä mahdollisuuksia.

Linda: Biff, et sinä voi "katsella" koko ikääsi.

Biff: En osaa rauhoittua, äiti, en osaa asettua elämään aloillani. (Miller 1980, 105–106.)

Vaikka kauppamatkustaja Willy Loman on jotenkin kyennyt ulkoisesti "elämään aloillaan", niin kuitenkin hänen mielialansa sekä käsitykset itsestään ja ympäristöstään ovat äärimmäisen epävakaita: Välillä hän pitää itseään loistotyyppinä ja myyntimiehistä parhaimpana – välillä taas hän pelkää kaikkien nauravan hänelle. Hän saattaa kuvailla tekemäänsä myyntikierrosta menestykseksi – ja pian sen jälkeen todeta, ettei hän ole päässyt lähellekään tavoitteitaan. Ajoittain hän on hyvin ylpeä pojistaan, mutta pian ne ovatkin hänen silmissään huijareita, elostelijoita tai saamattomia vetelyksiä. Hänen roolihajaannuksensa on itse asiassa syvempää ja traagisempaa kuin esimerkiksi poikansa Biffin. Viimemainittu kykenee kuitenkin erottamaan todellisuuden kuvitelmista, kun taas Willy Lomanilla tämä raja on auttamattomasti hämärtynyt.

Lomanin miesväen vastakohtia ovat naapurissa asuva vakavarainen liikemies Charley sekä hänen poikansa Bernard, josta on tullut menestyvä lakimies. Niin he, kuten myös Willy Loman poikineen ovat tai pyrkivät olemaan periamerikkalaisia self-made miehiä, jotka uskovat valoisaan tulevaisuuteen tehden kunnianhimoisia suunnitelmia sen varalle. Mutta Lomanien "suunnitelmat" ovat vain epämääräistä toiveajattelua ja jonkin onnellisen sattuman odotusta. Willyn johtotähtenä onkin hänen vanhempi veljensä Ben, josta monien uhkarohkeiden

hankkeiden myötä oli tullut rikas, amerikkalaisen unelman tiivistymä. Aivan selvää ei kuitenkaan ole, kuinka paljon tässä isoveljen hahmossa on totta ja kuinka paljon Willyn kuvitelmaa.

Charley ja Bernard ovat taas esimerkkejä miehistä, jotka ovat ja myös tuntevat olevansa omalla alallaan. Samalla heillä on myös realistinen käsitys siitä, mitä elämässä eteenpäin pääseminen vaatii. Erikson tarkoittamassa mielessä he ovat saavuttaneet identiteettinsä. Charley ei ole kuitenkaan kovasydäminen, vaan on huolissaan naapuristaan. Hän näkee Willyn tilanteen paljon paremmin kuin tämä itse ja koettaa myös auttaa tätä tarjoamalla työtä ja lainaamalla (itse asiassa lahjoittamalla) rahaa. Näin siitäkin huolimatta, että epävakaa Willy saattaa kohdella häntä väliin varsin töykeästi.

James Marcia ja identiteettistatukset

Lapsuus ja yhteiskunta -teoksessaan Erikson näki nuoruusiälle, siis nuoruusiän kriisille, kaksi mahdollista lopputulemaa – identiteetti joko saavutettiin tai sitten ei. Mutta myöhemmissä teoksissaan hänellä alkaa hahmottua myös kaksi muuta mahdollisuutta: Kriisi voidaan ikään kuin jäädyttää ja sen ratkaisua voidaan siirtää epämääräiseen tulevaisuuteen (*moratorium*). Toinen mahdollisuus on, että ihminen tarrautuu johonkin tarjolla olevaan identiteettivaihtoehtoon, pakottautuu siihen (*foreclosure*). (Erikson 1966, 129–130, Erikson 1980, 119–120, 133–135.) [3]

James Marcia muotoili 1960 -luvulla Eriksonin ajatusten pohjalta nelikentän, ristiintaulukoimalla kaksi dikotomista muuttujaa: a) onko nuori tutkinut tai koetellut (*exploration*) erilaisia vaihtoja – ja b) onko nuori sitoutunut (*commitment*) joihinkin valintoihinsa. Näin saadaan kaksi uutta tyyppiä eli identiteettistatusta (*identity status*), ”viivytetty sitoutuminen” (*moratoriun*) ja ”vaihtoehdottomuus” (*foreclosure*). (Marcia 1980, erit. 111–112.)

3. Eriksonin mukaan esimerkiksi Martti Lutherin vuodet munkkina olivat ratkaisun lykkäämisen aikaa.

Taulukko 1. James Marcian identiteettistatukset

Koetellut vaihto-ehtoja → Sitoutunut valintoihinsa↓	Ei	Kyllä
Ei	Identiteettihajaannus (Identity confusion, identity diffusion)	Sitoutumisen lykkääminen (Moratorium)
Kyllä	Vaihtoehdottomuus (Foreclosure)	Saavutettu identiteetti (Identity achieved)

Kauppamatkustajan kuoleman Biffin tilaa voidaan pitää myös lykkäämisenä, onhan hänen elämänsä jatkuvaa kokeilua, aina vain uusien mahdollisuuksien etsintää. Tässä kaikessa kiinnittymättömyydessään tai juurettomuudessaan hän on kuitenkin aktiivinen ja hänen etsintänsä on ainakin osittain tietoista. Valintojaan lykkäävät ihmiset saattavat Marcian mukaan usein olla älyllisesti hyvin virkeitä, laajasti oppineita ja moraalisesti herkkiä. Myös kauppamatkustajan pojalla oli kaikki nämä tuntomerkit. Toisaalta he olivat lyhytjänteisiä, usein epäluotettavia ja heillä oli myös taipumusta masentuneisuuteen sekä joskus myös rikollisuuteen, mitkä piirteet olivat Biffissä varastelutaipumusta myöden helposti tunnistettavissa (Kroger & Marcia 2011).

Willy Lomania itseään voitaisiin pitää myös vaihtoehdottomana tai lainatun identiteetin omaavana ihmisenä. Hän yrittää epätoivoisesti olla amerikkalaisen unelmansa mukainen ja jäljitellä veljeään Beniä. Jos isoveli oli luonut omaisuutensa löytämällä kultaa Alaskasta tai timantteja Afrikasta, niin myös Willy haaveilee aina uusista, pitemmistä tai tuottoisemmista myyntimatkoista. Usein ne vain tuottavat pettymyksen, jos ylipäätään edes toteutuvat. Epätoivoinen ja jääräpäinen yritys samastua tai pakottautua unelmaan kärjistyy näytelmässä siihen, kun Willy (taas kerran) kieltäytyy ottamasta vastaan Charleyn hänelle turvallista, mutta vaatimatonta työpaikkaa yrityksessään. Sen sijaan hän mieluummin ”lainaa” tältä suurehkon summan rahaa maksaakseen henkivakuutusmaksunsa ja – kuten käy ilmi – voidakseen sen jälkeen surmata itsensä.[4]

4. Roolihajaannuksen tai epäselvän identiteetin piirteet ilmenevät voimakkaimmin Happyssa (Harold), perheen nuoremmassa pojassa, joka on elänyt isoveljensä varjossa, eikä ole vielä kyennyt irtautumaan edes kodistaan.

Toisin kuin Erikson, jonka tutkimukset ovat joko kliinisiä tai pelkästään teoreettisia, Marcia ja hänen kolleganisa ovat tehneet runsaasti empiiristä, laajoja kyselyaineistoja ja tilastollisia menetelmiä käyttävää tutkimusta. Niiden tuloksena heiltä on ilmestynyt jo useampia kymmeniä merkittäviä tieteellisiä julkaisuja. Hän on kollegoineen kehitellyt empiirisiä kysymyspatteristoja sekä mittareita sille, miten hyvin ihminen on saavuttanut identiteettinsä (*Ego Identity Incomplete Sentences Blank,* EI-ISB) – tai millä tavoin eri statustyyppien piirteet ilmenevät eri ihmisissä (*Identity Status Interview*, ISI). Näin saadut "identiteettipistemäärät" ovat osoittautuneet monissa tapauksissa varsin selityskykyisiksi muuttujiksi, kun on tarkasteltu esimerkiksi collegeopiskelijoiden opintomenestystä, myöhempää etenemistä työuralla tai sitä, miten eri statustyyppeihin kuuluvat ihmiset ovat osanneet kohdata perheen perustamiseen ja yleisemmin ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia. Kiinnostavia ovat olleet myös ne tutkimukset, joissa on selvitelty eri statustyyppien yhteyttä alkoholi- ja huumeongelmiin sekä rikollisuuteen.

Aluksi Marcian ja hänen kollegojensa tutkimukset keskittyivät varsin suppeaan sosiaaliseen joukkoon – miespuolisiin, valkoihoisiin yliopisto-opiskelijoihin. Vähitellen tutkittavien alue on laajentunut käsittämään molemmat sukupuolet, erilaisia etnisiä, uskonnollisia ja ammatillisia ryhmiä. Vuosien myötä on avautunut myös ajallinen ulottuvuus, kun on tullut mahdolliseksi seurata erilaisten yksilöiden ja tyyppien elämää pidemmällä aikavälillä.

Suurissa linjoissaan empiiristen tutkimusten tulokset ovat teoreettisten odotusten mukaisia. Identiteettihajaannuksesta kärsivät ja jossain määrin myös ratkaisujaan lykänneet ovat kohdanneet odotetun kaltaisia vaikeuksia niin opiskelu- kuin työurallaan ja heillä on ollut selvästi suurempi riski ajautua huume- tai alkoholiriippuvuuteen. Mutta toisaalta myös vaihtoehdottomuuteen takertuneille ovat odottamattomat elämän ehtojen muutokset (työttömyys, sairastuminen, henkiset tai aineelliset menetykset) olleet poikkeuksellisen vaikeita kohdata. Niinpä Marcia ja hänen kolleganisa ovat kuitenkin taipuvaisia pitämään ratkaisujaan lykänneitä kehittyneempinä persoonallisuuksina

kuin vaihtoehdottomuuteen pysähtyneitä. Yhdeksi ongelmakohdaksi näissä tutkimuksissa on osoittautunut eron tekeminen vaihtoehdottomien ja identiteettinsä saavuttaneiden välille. Molemmat saattavat näyttää nuoruudessaan ja varhaisessa aikuisuudessaan ihmisiltä, jotka "tietävät mitä tahtovat" tai jotka "ovat löytäneet paikkansa". Tämä on merkille pantava, kun siirrymme tarkastelemaan Kierkegaardin ajattelua. (Schwarz 2001.)

Søren Kierkegaard (lyhyesti ja laveasti)

Søren Kierkegaard kuuluu Ludwig Feuerbachin (1804-1872) ja Karl Marxin (1818-1883) ohella omaperäisimpien ja tärkeimpien jälkihegeliläisten ajattelijoiden joukkoon. Vaikka heidän näkemyksensä kehittyivät erilaisiin, tai jopa vastakkaisiin suuntiin, niin yksi yhteinen piirre heissä on: he pyrkivät ulos Hegelin kaiken käsittävästä ja (ainakin näennäisesti) kaiken selittävästä spekulatiivisesta systeemistä. Tämän mukaisesti he hylkäsivät Hegelin idealistisen lähtökohdan, jonka mukaan ajattelu ja oleminen olivat identtisiä, minkä perusteella koko todellisuus voitaisiin käsitteellistää ja käsittää jäännöksettömästi. Wittgensteinin lausahdusta mukaillen he halusivat "takaisin rosoiselle pinnalle", maailman ja ihmisen käsitteistä itse maailman ja ihmisen käsittämiseen tai pikemminkin kohtaamiseen. Näin Feuerbachin ajattelun keskiöön nousi aistimellinen/ materiaalinen ihminen ja Marxin mielenkiinto kohdistui taas yhteiskuntaan, erityisesti siihen miten ihmiset tuottivat elämänsä välttämättömät aineelliset ja henkiset edellytykset.[5]

5. Kierkegaardiin viittaaminen on hieman ongelmallista, koska hänen tuotantonsa koostuu kahdenlaisista teoksista. Niistä toiset, puhtaasti kristillisiksi katsotut teokset (esimerkiksi *Rakkauden teot*, *Rakkauden teot* ja *Kärsimysten evankelium mi*) hän kirjoitti ja julkaisi omalla nimellään. Filosofiset teoksensa hän julkaisi nimimerkeillä – ja joskus jopa niin, että kirjan teksteillä on eri nimimerkki kirjoittajana, toimittajana ja vielä julkaisijanakin. Nimimerkkien joukossa voi olla niin Johannes Climacus (*Päättävä epätieteellinen jälkikirjoitus*) kuin myös Anti-Climacus (*Kuolemansairaus*). Tämän omalaatuiselta vaikuttavan temppuilun takana on kuitenkin ajattelijan yksi perusvakaumus: eksistenssi ei ole järjestelmä.

Kierkegaard puolestaan pyrki tavoittamaan konkreettisen yksilön, hänen sisäisyytensä tai itseytensä. Hänen filosofiansa ei ole tällaisen olion kuvailua, vaan kiihkeää ja omakohtaista pyrkimystä opastaa ja tulla itse konkreettiseksi ihmiseksi ja sisäisyydeksi – tavoittaa itseytensä kaikkien sitä koskevien ja sitä vääristävien kuvitelmien takaa. Itseydeksi tulemisen solmukohtia olivat Kierkegaardin mukaan valinnat, joita hän luonnehti myös laadullisiksi hypyiksi (*kvalitativt spring*).[6]

Tässä tulee esiin yksi kaikkein olennaisin vastakkaisuus Hegelin ja Kierkegaardin välillä: Jos nimittäin koko todellisuus voidaan Hegelin tarkoittamassa mielessä käsitteellistää ja käsittää, niin silloin logiikka sulkee piiriinsä koko todellisuuden – eli koko todellisuus näyttäisi olevan järjellistä. Tällaisessa maailmassa valinnat ikään kuin tasoittuvat järjen sanelemiksi johtopäätöksiksi. Johtopäätöksen ja valinnan eroa voi valaista karkealla esimerkillä: Me emme valitse, onko esimerkiksi luku 254 tasan jaollinen kahdeksalla, vaan suoritamme laskutoimituksen (varmuuden vuoksi pariin kertaan). Sen perusteella voimme aukottomasti päätellä, että näin ei ole, koska jakojäännökseksi jää luku kuusi. Valinnasta puhuminen tässä yhteydessä on pelkkää komiikkaa.[7]

Edelleen Kierkegaard katsoi, että kaikki käsitteellinen tai looginen ajattelu liikkui yleisellä ja abstraktilla tasolla. Vaikka me kuinka hioisimme ja tarkentaisimme käsitteitämme, me emme koskaan voi päätyä yksittäisiin olioihin – eli kaikkein tarkimminkaan kehitellystä omenan käsitteestä ei koskaan sukeudu syötävää omenaa. Ja mikä tärkeintä: abstraktit oliot ovat ikuisia ja muuttumattomia ja sellaisina ne ovat ”mahdollisuuksien valtakunnan” asukkeja. G. W. Leibniz ja myöhemmin esimerkiksi Bertrand Russel luonnehtivat logiikan ja matematiikan lakeja toteamalla, että ne pätevät ”kaikissa mahdollisissa maailmoissa”. Ne ovat tautologioita, eikä niiden pätevyys ei riipu

6. Pääpiirteissään tällaisen käsityksen Hegelin ”pesänjakajista” esittävät esimerkiksi Karl Löwith klassikon aseman saavuttaneessa teoksessaan *Von Hegel zu Nietzsche: Der Revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts* (ilm. 1941) sekä Herbert Marcuse samana vuonna ilmestyneessä Hegel -tutkimuksessaan *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory.*

7. Logiikalla tarkoitetaan tässä ”hegeliläistä logiikkaa”, joka on toki eri asia kuin perinteinen tai moderni muodollinen logiikka. Hegelin logiikkaa voisi von Wrightiä seuraten luonnehtia käsitteiden eksplikaatioksi.

yksittäisten tosiseikkojen vallitsemisesta tai vallitsematta olemisesta. Olkoonpa siis maa tai sää mikä hyvänsä, lause ”huomenna sataa tai ei sada” on aina paikkansa pitävä ”sääennuste”, joskaan se ei kerro seuraavan päivän säästä yhtään mitään. Kaikki todellisuutta koskevat lauseet ovat sen sijaan kontingentteja: joka ennustaa huomenna satavan, astuu heti pettävälle pohjalle, sillä huomenna voi olla pelkkää poutaa. (Kauppi 2010, 72–81.)

Kierkegaardin ajattelussa voidaan nähdä ainakin kolme kiinteästi toisiinsa liittyvää siirtymää tai oikeammin hyppyä.

Abstrakti → Konkreetti
Yleinen → Yksityinen
Mahdollinen → Todellinen

Yleisellä, käsitteellisellä tasolla (hegeliläisen spekulaation tasolla) liikkuvat ajattelijat saattoivat näin syleillä vaivattomasti koko maailmaa ja rakennella komeita filosofisia järjestelmiä, jotka (yleisellä tasolla) kattavat ja selittävät kaiken. Vain yksi seikka jäi häneltä tavoittamatta ja unohduksiin: oma itseys, oma eksistenssi, oma konkreettinen elämä. Niinpä he Kierkegaardin mukaan rakensivat kristallipalatseja, mutta jäivät itse aina asumaan portinvartijan komeroon tai pihan perällä olevaan koirankoppiin.[8]

Ehkä jonkinlainen analogia voidaan tässä nähdä nykyaikaiseen ydinfysiikkaan, jossa myös ajatellaan, ettei paraskaan teoria voi koskaan sanoa mitään yksittäisestä hiukkasesta – ainoastaan suurista hiukkasjoukoista. Jotkut fyysikot voivat todeta tähän, ettei yksittäisen hiukkasen käyttäytyminen olekaan tieteellisesti mielekäs tai mielenkiintoinen ongelma. Fysiikassa näin on ehkä mahdollista ajatella,

8. ”Ajattelija sommittelee suunnattoman suuren rakennuksen, systeemin, koko olemiston ja maailmanhistorian jne. käsittävän järjestelmän – mutta kun lähempää tarkastelee hänen persoonallista elämäänsä, havaitsee hämmästyksekseen sen kamalan ja naurettavan seikan, ettei hän itse asu tuossa suunnattoman suuressa korkeaholvisessa rakennuksessa, vaan sen vieressä karjakartanossa tai koirankopissa tai korkeintaan ovenvartijan suojassa. Jos rohkenisi sanallakaan huomauttaa hänelle tuosta ristiriidasta, niin hän närkästyisi. Hän näet ei pelkää harhassa olemista, kunhan vain saa valmiiksi systeeminsä – harhassa olemisen avulla.” (Kierkegaard 1924. 68-69.)

mutta ihmisestä puheen ollen ja vallankin omalla kohdalla tällainen kuulostaa täysin absurdilta.[9]

Valikoiminen ja valinta

Kierkegaardin ajattelussa sanalla ”valinta” on aivan erityinen merkityksensä. Tavanomaisessa puheessamme voimme sanoa aivan pienten lasten tai jopa eläinten tekevän valintoja. Niillä on mieliruokansa, mielileikkinsä tai mielilelunsa ja vastaavat inhokkinsa. Kierkegaardin mukaan nämä eivät ole valintoja, vaan vaistotoimintoja, välittömiä kiintymyksen, pelon yms. ilmentymiä.

Kierkegaardin mukaan aivan pieni lapsi on vielä puhtaasti ja viattomasti aistimellinen (esteettinen) olento – eli hän ”eksistoi” vain esteettisellä tasolla. Edelleen Kierkegaard erottaa toisistaan välittömän (naivin) ja reflektoivan esteetin. Pienten lasten ohella ensimainittuun tyyppiin hän katsoi kuuluvan myös Don Juanin, jota hän luonnehti myös ”lihan henkistymäksi” ja joka siis oli myös puhtaasti aistillinen olento, vieläpä sen korkeimmassa potenssissa. Reflektoivan esteetin perikuva Kierkegaardin tyyppigalleriassa oli puolestaan muuan Johannes, *Viettelijän päiväkirjan* kuviteltu kirjoittaja. Tämä dandy oli äärimmäisen valikoiva ja hän oli hionut aistillisuutensa äärimmäisen hienosyiseksi taiteeksi. Hän ei oikeastaan ollut enää aistillinen olento, sillä hänen intohimonaan oli pelkkä viettely. Kun hän oli pääsemässä

9. Niels Bohr (1885-1962), yksi modernin fysiikan portaalihahmoista, oli laajasti perehtynyt Kierkegaardin ajatteluun niin itsenäisesti kuin ystävänsä ja opettajansa, filosofi Harald Høffdingin opastamana. Høffding painotti filosofiassaan sitä Kierkegaardin perusperiaatetta, ettei inhimillistä eksistenssiä voi sulkea mihinkään järjestelmään. Mutta tavallaan hän astui vielä askeleen pidemmälle todeten, ettei myöskään tiede voinut, eikä sen tarvinnut, muodostaa todellisuudesta kokokonaisvaltaista, loogisesti ehyttä kuvaa. Mitä ilmeisimmin tämä rohkaisi Bohria muotoilemaan ns. komplementaarisuusperiaattensa, jonka mukaan tutkijan valitsemasta koejärjestelystä riippuen aineella on joko hiukkas- tai aaltoluonne. K.V. Laurikaisen korostaman ”alkuperäisen kööpenhaminalaisen” ajattelutavan mukaan kysymys yksittäisen hiukkasen käyttäytymisestä oli oleellinen todellisuutta koskettava kysymys, vaikka tiede ei siihen kyennytkään vastaamaan. Tämä kysymys paljasti sen, että todellisuus ei ole jäännöksettä palautettavissa mihinkään abstraktin rationaaliseen järjestelmään. (Feuer 1974, 113- 136, Laurikainen 1985.)

tuumansa perille, hän aina katosi ja hylkäsi viettelemänsä tytön. (Liehu 1990, 63–67, Ukkola 1961, 145–178.)

Reflektoiva esteetti valitsee (valikoi) aina "tätä taikka tuota". Samalla häntä voi luonnehtia myös yksilöksi, joka pyrkii olemaan täydellisen riippumaton ja varoo visusti kaikkea sitoutumista. Niinpä kaikilla hänen valinnoillaan oli hetkellisyyden leima. Hänen elämästään ei muodostu yhtenäistä tarinaa, sillä kaikki hänen tekonsa ovat perimmältään satunnaisten impulssien aiheuttamia. Hänen autonomisuutensa on täydellistä sulkeutuneisuutta ja ulkopuolisuutta. Tämän vuoksi häntä piinaa alinomainen ja jatkuvasti paheneva raskasmielisyys, jota hän yrittää karkottaa etsimällä yhä sävähdyttävämpiä elämyksiä.[10]

Kun ihminen ei vain valikoi esteetin tavoin, hän valitsee "valitsee absoluuttisesti". Tämä tarkoittaa tietenkin sitä, että ihminen valitsee jotain vakavasti, valintaansa sitoutuen. Mutta syvemmässä katsannossa "absoluuttinen valinta" ei Kierkegaardin mukaan tarkoita sitä, että ihminen valitsee "valitses tätä taikka tuota", vaan että hän valitsee itsensä. Toisin sanoen: hän valitsee joko valitsemisen tai valitsemattomuuden. Tosin reflektoivan esteetin elämä on tässä suhteessa ristiriitaista: hänkin on itse asiassa tullut tehneeksi valinnan: valinnut valitsemattomuuden. Mutta itsensä tietoisesti valinnut ihminen on itseys – tai etenemässä kohti itseyttään – ja hän on astunut eettisen sfääriin. Eettisen ihmisen elämä ei ole enää vain toisiinsa löyhästi liittyvien episodien, hetkien ja vaikutelmien sarja. Valinnan myötä siihen alkaa hahmottua johdonmukainen juoni, "punainen lanka". (Kierkegaard 2004, 480–485.)

Mutta eikö tällainen "itsensä valitseminen" kuulosta paroni Münchausenin tarinalta, jossa hän pelastui suosta nostamalla itseään hiuksista?

---

10. Ääriesimerkkinä Kierkegaard mainitsee keisari Neron, joka poltatti Rooman pelkästä ikävystyneisyydestä, että jotain tapahtuisi (Kierkegaard 2004, 231-236).

Itseys ja ahdistus

Itseyden ja itsensä valinnan idean jäljille voi päästä seuraavan, *Kuolemansairaus* -teoksesta löytyvän katkelman avulla. Se tosin ei ole kaikkein helppolukuisinta filosofista tekstiä:

> Ihminen on henki. Mutta mikä on henki? Henki on itseys. Mutta mikä on itseys? Itseys on suhde, joka suhteutuu itseensä, tai se seikka suhteessa, että suhde suhteutuu itseensä; itseys ei ole suhde, vaan se, että suhde suhteutuu itseensä. Ihminen on äärettömyyden ja äärellisyyden, ajallisen ja ikuisen, vapauden ja välttämättömyyden synteesi, lyhyesti sanoen synteesi. Synteesi on kahden asian välinen suhde. Siten tarkasteltuna ihminen ei vielä ole itseys. (Kierkegaard 1924, 19.)

Katkelman purkaminen kannattaa aloittaa toteamasta ”Ihminen on äärettömyyden ja äärellisyyden, ajallisen ja ikuisen, vapauden ja välttämättömyyden synteesi”. Tähän Kierkegaard vielä muutaman sivun jälkeen lisää vielä yhden vastakohtaparin, ruumiin ja sielun. Synteesinä ihminen on siis kahden maailman asukas – eli voimme olettaa, että ”äärettömyys”, ”ikuisuus”, ”vapaus” ja ”sielu” kuuluvat sen toiseen ja ”äärellisyys”, ”ajallisuus”, ”välttämättömyys” ja ”ruumis” sen toiseen kohtioon. Heidi Liehu käyttää tässä termejä laajentava (*broadening*) vs. rajoittava (*limiting*) tekijä (*factor*). (Liehu 1990, 43; Pörn 1981.)

Perinteinen idealismi on pyrkinyt näkemään ihmisen vain edelliseen ja materialismi taas jälkimmäiseen maailmaan kuuluvina. Platonhan katsoi ihmisen keskeisimmäksi tai oikeastaan ainoaksi tehtäväksi sielun harjoittamisen niin, että se pystyi jälleen kohoamaan todelliseen kotiinsa, ideoiden maailmaan. Luonnontieteellisen materialismin edustajat taas väittävät, että ihminen on vain yksi, joskin erittäin monimutkainen fyysinen kappale. Heillä on tapana kiivailla sen puolesta, että kaikki ”ihmisen arvoitukset” olisi mahdollista selvittää nojautumalla esimerkiksi biologiaan, kemiaan tai jopa fysiikkaan.

Kierkegaardin mukaan ihminen on kuitenkin synteesi ja sellaisena väistämättä kummankin valtakunnan asukas – tai hän ei jäännöksettömästi kuulu kumpaankaan. Mutta nämä kaksi (laajentava ja rajoittava tekijä) tekijää ovat kuitenkin vasta itseyden ehtoja, itse itseys on niiden välinen suhde. Mutta tällaisena yksinkertaisena suhteena (”negatiivisena kolmantena”) se ei vielä ole itseys – vaan siksi sen tekee vasta ”se seikka suhteessa että suhde suhteutuu itseensä”. Tällaisena se on ”positiivinen kolmas”, henki, itseys ja myös vapaa. (Dreyfus 2004.)

Jokainen ihminen siis on siis tällainen kahden maailman synteesi ja suhde, joka suhteutuu itseensä. Mutta me emme ole sitä kuitenkaan välittömästi tai automaattisesti tietoisia, eivätkä läheskään kaikki tule tai halua tulla sitä koskaan selkeästi tajuamaan. Se mahdollisuus, että me voimme valita itsemme (valita valitsemisen) asuu kuitenkin meissä ”inkognito” ja se ilmenee ahdistuksena.

Ahdistus on eri asia kuin pelko, sillä pelolla on määrätty kohde tai aiheuttaja, jota ahdistuksella ei ole – eli ahdistuksen kohde on ”ei-mikään”. On myös sanottu, että jyrkänteen reunalla pelkäämme putoamista, mutta ahdistusta aiheuttaa ajatus, että meillä on mahdollisuus hypätä alas. Ahdistus on Kierkegaardin mukaan (tiedostamattoman) vapauden mahdollisuuden aiheuttamaa huimausta. Sitä ei siis aiheuta mikään ulkoinen olio, vaan jokin sisällämme oleva ”olematon” (mahdollinen). Siitä voi vapautua vain tulemalla vapaaksi – eli ihminen vapautuu vapautumalla ahdistuksesta. (Kierkegaard 1957, 27–33, Lehtinen 2008, 79–82.)

Itseys ja epätoivo

Jos itseys oli ”suhde, joka suhteutuu itseensä”, niin epätoivo oli puolestaan itseyden sairaus – ”epäsuhde suhteessa, joka suhteutuu itseensä”. Edelleen Kierkegaard erotti epätoivossa kolme muunnelmaa: ihminen saattoi ”epätoivoisesti olla tietämätön itseydestään”, ”epätoivoisesti tahtoa olla oma itsensä” ja ”epätoivoisesti tahtoa olla olematta oma

itsensä”. Muunnelmista ensimmäinen ei ollut vielä epätoivoa sanan ankarammassa mielessä.

Nyt näyttäisi siltä, että Kierkegaardin epätoivon eri muunnelmilla ja Marcian Eriksoniin pohjautuvilla identiteettistatuksilla olisi paljonkin yhteistä (taulukko2).

Taulukko 2. Marcian (M) Identiteettistatukset ja Kierkegaardin (K) epätoivon tyypit

Koetellut vaihto-ehtoja → Sitoutunut valintoihinsa↓	Ei	Kyllä
Ei	M: Identiteettihajaannus (Identity confusion, identity diffusion) K: ”Epätoivoisesti olla tietämätön itseydestänsä”	M: Sitoutumisen lykkääminen (Moratorium) K: ”Epätoivoisesti olla tahtomatta olla oma itsensä” (tyyppi A)
Kyllä	M:Vaihtoehdottomuus (Foreclosure) K: ”Epätoivoisesti tahtoa olla oma itsensä” (tyyppi B)	M:Saavutettu identiteetti (Identity achieved) K: itseys/itseydeksi tulo

Tyypin A epätoivossa elävä on kroonisesti tyytymätön itseensä ja haluaa epätoivoisesti olla jotain muuta ja suurempaa – Caesar, Napoleon tai vaikkapa Bill Gates. Hän pyrkii myös elämään vain laajentavan tekijän – ikuisen, äärettömän ja mahdollisen – sfäärissä ja sulkemaan silmänsä vastakkaisilta, rajoittavilta tekijöiltä. Hän on ikuinen nuorukainen, joka on nähnyt maailman ihmeiden huikaisevan moninaisuuden, eikä malta kääntää selkäänsä millekään, eikä sulkea yhtäkään ovea. Jos hän ryhtyy opiskelemaan vaikkapa saksan kieltä, tuskastuu hän nopeasti, koska keskittyessään tuntee rajoittavansa itseään. Niinpä hän päättää opiskella myös ranskaa, mutta ennen pitkään hänen mieltään alkaa painaa se, että kenties tärkeimmät maailman kielet – englanti, espanja ja kiina – ovat nyt jäämässä kesannolle. Näin hän jää leijumaan puhtaiden mahdollisuuksien sfääriin niin, ettei niistä mikään realisoidu. Yhdenkään kielen opinnoissa hän ei etene alkua pidemmälle.

Mutta mitä tapahtuu, jos hän todella pysähtyy ja Napoleonista (tai Bill Gatesista) tulee hänelle pysyvä ihanne, jonka kaltaiseksi hän haluaa itsensä muovata. Siinäkin tapauksessa hän on yhä epätoivoinen, mutta nyt tyypin B edustaja. Vaikka hän onnistuisi tulemaan ällistyttävän pitkälle esimerkiksi Bill Gatesin kaltaiseksi, hän ei kuitenkaan ole itseys, vaan jonkun toisen jäljitelmä. Tämä oli myös kauppamatkustaja Willy Lomanin kohtalo – ja se olisi saattanut olla aivan yhtä traaginen siinäkin tapauksessa, että hän olisi menestynyt toimissaan loistavasti. Komean julkisivunsa takana hän olisi kuitenkin kaiken aikaa kokenut itsensä jonkinlaiseksi likatahraksi – ja pelännyt sen paljastumista. Tai sitten hän olisi yksinkertaisesti vain tuntenut elävänsä jonkun toisen sijaisena. (Kierkegaard 1924, 45–74.)

Eettiseltä uskonnolliselle eksistenssitasolle

Niin kauan kuin puhutaan vain Eriksonin ja Marcian typologian kolmesta ensimmäisestä tapauksesta, identiteetin hajaannuksesta, lykkäämisestä ja vaihtoehdottomuudesta, niille näyttäisi löytyvän ”kierkegaardilaiset” vastineet. Sen sijaan neljäs tapaus, ”saavutettu identiteetti”, on kohta, jossa tiet näyttävät eroavan. Jo pelkkä ajatus ”saavutetusta identiteetistä” sopii Kierkegaardin ajatusmaailmaan äärimmäisen huonosti. ”Itseytenä oleminen” kun oli hänelle jatkuvaa itseydeksi tulemista.

Kierkegaardin tyyppigalleriassa näyttäisi *Enten-Ellerin* asessori Wilhelm lähinnä ”identiteettinsä saavuttaneelta” henkilöltä. Hän eli onnellisesti aviossa ja hänellä oli arvostettu virka, jossa hän saattoi täysin sydämin palvella yhteiskuntaa ja yhteistä hyvää. Juuri hän lähetti jykevän isällisiä elämänviisauksia ”nuorelle ystävälleen”, joka saattoi olla itse Johannes Viettelijä, esteetti, joka ei suostunut tekemään valintaa (valitsemaan itseään), vaan surfaili pelkän esteettisen sfäärissä.

Mutta *Enten-Ellerin* teoksen viimeinen osio, nimettömäksi jäävän vaatimattoman maalaispapin kirje Wilhelmille, opiskeluaikojen ystävälleen, iskee kuitenkin asessorin komeaan julkisivuun korjaa-

mattoman särön. Yhteen lauseeseen tiivistettynä kirjeen viesti oli, että Jumalan edessä olemme aina väärässä. Asessori piti sitä äärimmäisen suuressa arvossa ja halusi lähettää myös sen "nuorelle ystävälleen". Tämä tuskin voi tarkoittaa muuta kuin sitä, että myös Wilhelm koki syvällä sisimmässään olevansa väärässä, ettei hän vielä ollut itseys, vaikka hän eettisten mittapuiden mukaan olikin mitä kunniallisin ja kunnioitettavin kansalainen. Mutta toisaalta hän ei ollut kuitenkaan sulkeutunut kunniallisuuteen ja erinomaisuuteensa. Särö voidaan ymmärtää myös aukoksi muurissa, väyläksi avarammille vesille. Sitä kautta ihminen voi astua uskonnolliselle eksistenssitasolle, tasoista korkeimmalle tai perimmäisimmälle. Eettinen eksistoinnin taso oli Kierkegaardille sittenkin vain "siirtymäkategoria". (Kierkegaard 2004, 597–609, Liehu 1990, 177–205, Lehtinen 2008, 135–137.)

Vaikka Kierkegaard oli radikaali individualisti, niin hän ei kuitenkaan pitänyt ihmisyksilöä uusliberalistien tai libertaanien tavoin itseriittoisena olentona, jolle vapaus ylimpänä arvona oli riippumattomuutta kaikesta ja kaikista muista. Molempia epätoivon lajeja voidaan itse asiassa pitää egoismin muunnelmina, sillä kummassakin tapauksessa ihminen yrittää "omin päin" määritellä, luoda tai "asettaa" itse itsensä. Mutta näin tehdessään ihmisestä tulee itseensä käpertynyt, itseensä sulkeutunut. Niinpä asessori Wilhelmin mukaan hänen nuoruudenystävänsä ajatus "Jumalan edessä me olemme aina väärässä", ei ollut nihilistinen tai "defaitistinen", vaan rakentavista rakentavin. Se nimittäin vapauttaa ihmisen oman egoisminsa (ja egonsa) vankilasta. (Vainio 2004, 53–67.)

Kuolemansairaudessa Kierkegaard toteaakin tästä vapautumisen hetkestä tai "kaavasta":

> Tämä näet on se kaava, joka kuvaa itseyden tilaa silloin, kun epätoivo on juurineen poistettu: suhteutumalla itseensä ja tahtomalla olla oma itsensä itseys perustuu läpikuultoisesti siihen valtaan, joka sen on asettanut (Kierkegaard 1924, 21).

Kierkegaard ei puhu tässä vielä kristinuskon Jumalasta, vaan yleisemmin ”vallasta, joka sen (itseyden – HMK) on asettanut”. Tällainen ajattelu on ”yleisuskonnollista” tai ”pateettisesti uskonnollista”, joka tunnustaa ihmisen heteronomisuuden suhteessa perustaansa tai ”johonkin vallan toiseen”. Se on luopumista ja sille on ominaista myös huumori, joka on vapauttavaa naurua kaikenlaiselle egoismille ja itsetärkeydelle – yrityksille olla itse itsensä asettaja. (Lehtinen 2008, 138–154.)

Korkeinta tai perimmäisintä eksistoinnin tasoa Kierkegaard nimitti paradoksikristillisyydeksi. Jos pateettinen uskonnollisuus oli luopumista, niin paradoksikristillisyydessä oli kysymys ”vastakkaisesta liikkeestä”: uskosta mahdottomaan – toisin sanoen siihen, että Jumalalle oli kaikki mahdollista. Se oli laadullisista hypyistä (*spring*) kaikkein vaikein. Teoksessaan *Pelko ja vavistus* Kierkegaard kuvaa ”uskon ritaria” nojautuen *Vanhan testamentin* kertomukseen siitä, kuinka Jumala käski Aabrahamia menemään Morian vuorelle ja uhraamaan siellä rakkaimpansa, poikansa Iisakin – ja kuinka Aabrahan meni (Kierkegaard 2001).

Kierkegaard korostaa, ettei Aabraham ollut traaginen sankari, sillä traagiselle oli ominaista kahden oikeana pidetyn eettisen periaatteen välinen ristiriita. Tällainen sankari tuli esimerkiksi kuningas Agamemmonista, jota vaadittiin uhraamaan rakas tyttärensä hintana sille, ettei hänen kaupunkiaan kaikkine sen asukkaineen olisi tuhottu. Ihmiset (näytelmän katselijat) ymmärsivät Agamemmonin kauhean tilanteen ja tunsivat häntä kohtaan sääliä. Sen sijaan Aabrahamin toiminta oli muille yhtä kaameaa kuin käsittämätöntäkin, ulkopuolisen silmissä hän oli yksinkertaisesti hirviö. Mutta Aabraham meni ja rakensi vuorelle polttorovion, eikä hän vielä veitseen tarttuessaankaan lakannut rakastamasta poikaansa eikä liioin uskomasta Jumalan hyvyyteen. Kierkegaard korostaa vielä, ettei Aabraham pyrkinyt edes kovettamaan sydäntään tai turvautumaan mihinkään muuhunkaan temppuun – hän rakasti poikaansa viimeiseen asti ja luotti samalla Jumalansa hyvyyteen. Tässä tilassa ja tilanteessa Aabraham ei ollut joidenkin yleisten eettisten imperatiivien ilmentymä, vaan täysin yksin – kaikesta riisuttuna.

Kierkegaard luonnehti poikansa kanssa vuorelta palaavaa Aabrahamia ”uskon isäksi”. Vieläkin paradoksaalisempaa kuin Aabrahamin usko oli Kierkegaardin mukaan usko siihen, että Jumala oli tullut ihmiseksi ja elänyt tässä maailmassa ihmisen elämän, vieläpä vainottuna, petettynä ja väärin perustein kaikkein häpeällisimpään kuolemanrangaistukseen tuomittuna. Tällainen usko vaati – tai se oli – ääretöntä intohimoa, koska sitä ei voinut perustella millään loogisella tai spekulatiivisella ajatuskehitelmällä. (Kierkegaard 2003.)

Kierkegaardin ajattelu voi nyt tuntua pelottavalta ja sokealta fanatismilta. Sitä kannattaa kuitenkin lähestyä Albert Camusin ja erityisesti hänen teoksensa *Rutto* kautta. Sehän on tarina hirvittävästä tautiepidemiasta, joka puhkeaa eristetyssä, erämaan keskellä olevassa kaupungissa. Rutolle ei ole minkäänlaista lääkettä, se etenee ja tappaa omalla ”matemaattisella vääjäämättömyydellään”. Teos on kertomus kolmen miehen, äärimmäisiä ponnistuksia vaatineesta taistelusta tautia vastaan. Miehet tiesivät ”järjellä ajatellen” taistelunsa täysin turhaksi, mutta siitä huolimatta he kaikin voimin hoivasivat sairastuneita ja koettivat estää uusia tartuntoja. Heidän ponnistelunsa oli ”absurdia kapinaa” julmaa todellisuutta vastaan.

Jos miehet olisivat ajatelleet ”järkevästi”, he olisivat jääneet pelkän immanenssin, tämänpuoleisuuden ja sen hyötylaskelmien piiriin. Vaikka Camus oli ateisti, niin toisaalta ”absurdi kapina” ei ollut tästä maailmasta, vaan se oli sen ”järkevissä silmissä” hullutusta. Mutta se – ja vain se – teki elämästä elämisen arvoista. Camusin absurdissa kapinassa on varsin paljon samaa, mitä Kierkegaard tarkoitti hypyllä uskonnolliselle eksistenssitasolle (Berthold 2013).

Lopuksi

Erik H. Eriksonin on kiistämättä yksi niistä tutkijoista, jotka ovat ansiokkaasti tuoneet identiteetin ongelmat ihmistieteellisen keskustelun ytimeen. Hänen keskeiset teoksensa ovat edelleen hyvin luettuja ja niihin viitataan varsin paljon. Søren Kierkegaard oli puolestaan

se filosofian klassikko, joka nosti esiin yksittäisen (”konkreettisen”) ihmisen itseyttä koskevan problematiikan väkevämmin ja terävämmin kuin kukaan toinen ennen häntä – kirkkoisä Augustinusta, Blaise Pascalia tai Jean-Jacques Rousseauta kuitenkaan unohtamatta. Termiä tai käsitettä ”identiteetti” ei tosin Kierkegaardin teoksista löydy, mutta toisaalta itseä tai itseyttä voi pitää sen vastineena.

Eriksonin ja Marcian ajatuksista löytyy monia tärkeitä ja kiinnostavia liittymäkohtia Kierkegaardin filosofiaan. He kaikki ovat kuvanneet ja eritelleet osuvalla tapaa identiteetin/itseyden hajoamista sekä sitä etsivää tai pakenevaa ihmistä. Mutta toisaalta Erikson ja Marcia näyttävät Kierkegaardin rinnalla auttamattoman sovinnaisilta. Identiteettinsä saavuttanut ihminen (jollaisesta Kierkegaard puhui korkeintaan vain ironisessa sävyssä) tarkoittaa heillä vain ”kunnon kansalaista”. Kunnon kansalainen kykenee integroimaan erilaiset ”samastumiset ja libidon vaihtelut, syntymässä saaduista lahjoista kehittyneet kyvyt sekä sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet”, kuten määritelmä totesi. Tämä on myös puhetta, joka on tuttua opetussuunnitelmien niistä osista, joissa koetetaan hahmottaa kuvaa siitä ihanneihmisestä/kansalaisesta, johon oppilaitokset toiminnassaan pyrkivät. Kierkegaardin filosofia voisi olla sille radikaali haaste, koska sen mukaan kaikkein oleellisin taival itseydeksi tulemisessa on vielä edessä.

Lähteet

Berthold, Daniel. Kierkegaard and Camus: either/or. (2013) *International Journal Philosophy of Religion*, *73*, 137-150.

Côté, James E. & Levine, Charles G. (2002). *Identy Formation, Agenty and Culture: Social Psychological Synthesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dreyfus, Hubert (2004). *Kierkegaard on the Internet: Anonymity vs. Commitment in the Present Age*. Regents of University California. <http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/ paper_kierkegaard.html>. Luettu 27.8.2013.

Erikson Erik H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
Erikson Erik H. (1966). *Nuori Luther: Psykoanalyyttinen ja historiallinen tutkimus*. Helsinki: Weilin+Göös.
Erikson, Erik H. (1980). *Identity and Life Cycle*. New York: Norton.
Erikson, Erik H. (1983). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
Feuer, Lewis S. (1974). *Einstein and the Generations of Science*. New York: Basic Books.
Freud, Anna (1969). *Minän suojautumiskeinot*. Helsinki: Weilin+Göös.
Kauppi, Raili (2010). Logiikan idea Leibnizin filosofiassa. Teoksessa Jari Palomaki & Ismo Koskinen (toim.) *Logiikka ja käsiteteoria*. Tampere: Tampere University Press.
Kierkegaard Søren (2004). *Either/Or: A Fragment of Life*. London: Penguin Books.
Kierkegaard, Søren (2003). *Filosofisia muruja*. Helsinki: Summa.
Kierkegaard, Søren (2001). *Pelko ja vavistus; dialektista lyriikkaa*. Helsinki: WSOY.
Kierkegaard, Søren (1957). *Begreppet ångest*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Kierkegaard, Søren (1924). *Kuolemansairaus: kristillis-psykologinen kehitelmä mielenylennykseksi ja herätykseksi*. Porvoo : WSOY.
Kroger, Jane & Marcia, James E. (2011). Identity Statuses: Origins, meanings and interpretations. Teoksessa S.J. Schwartz, K Luyckx, V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. <www.springer.com/.../9781441979872-c1.pdf>. Luettu 16.9.2013.
Laurikainen, K.V. (1985). *Atomien tuolla puolen*. Helsinki: Kirjapaja.
Lehtinen, Torsti (2008). *Søren Kierkegaard: Intohimon, ahdistuksen ja huumorin filosofi*. Helsinki: Arktinen banaani.
Liehu, Heidi (1990). *Søren Kierkegaard`s Theory of Stafes and its Relation to Hegel*. Helsinki: Societas philosophica Fennica.
Löwith, Karl (1964).*Von Hegel zu Nietzsche: Der Revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts*. Stuttgart: Kohlhammer.
Marcia, James E. (1980). Identity in Adolescence. Teoksessa J. Adeison (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology.* New York: Wiley & Sons.
Marcuse, Herbert. (1968). *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory*. London: Routledge & Kegan Paul.
Miller, Arthur (1980). *Kauppamatkustajan kuolema*. Helsinki: Suomen teatteriliitto.
Pörn, Ingmar (1981). On the Dialectics of Doul: An Essay on Kierlegaard. Teoksessa Ingmar Pörn (Ed.), *Essays in Philosophical Analysis.* Helsinki: Societas philosophica Fennica.
Schwarz Seth. J. (2001). The evolution of Eriksonian and, neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research,* 1(), 7–58.

Ukkola, Helge (1961). *Eksistoiva ihminen: Ihmisen ongelma Søren Kierkegaardin ajattelussa*. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseura.
Vainio, Olli-Pekka. (2004). *Ihmiseksi tuleminen: Søren Kierkegaardin teologia*. Helsinki: Kirjapaja.

Osa 2

Informaatiolukutaito ja sen ohjaus

INFORMAATIOLUKUTAITO JA SEN OPETTAMINEN LUKIOISSA

Eero Sormunen ja Jannica Heinström

Johdanto

Koulutuksen kaikille tasoille on muodostunut isoksi haasteeksi sopeuttaa pedagogiikkansa internetin tuomiin informaatio- ja mediaympäristön muutoksiin. Perinteinen kouluopetus nojaa opettajajohtoiseen työskentelyyn sekä opetusta varten suunniteltuihin oppikirjoihin ja muihin oppimateriaaleihin. Kun internetin informaatiotarjonnasta tehokkaine hakupalveluineen on tullut osa oppilaiden arkipäivää, koulukaan ei voi jättää huomiotta avoimesti saatavilla olevien internetresurssien käyttöä. Opetushallituksen vuoteen 2016 tähtäävässä opetussuunnitelmatyössä asiaan onkin kiinnitetty huomiota korostamalla monilukutaitoihin liittyviä oppimistavoitteita (ks. POPS, 2014).

Koulutuksen arviointineuvoston selvityksessä suositellaan että lukiossa tulisi kiinnittää enemmän huomioida sellaisten taitojen oppimiseen, joita ei arvioida ylioppilaskokeessa. Näitä geneerisiksi luonnehdittuja valmiuksia ovat muun muassa tietotekniset valmiudet, oppimaan oppimisen taidot, kriittisyys ja tieteellinen kirjoittaminen. Korkeakoulusta valmistuneet tai siellä opiskelevat ovat sitä mieltä, ettei lukiossa heille opetettu tiedonhakemiseen ja lähteiden käyttöön liitty-

viä taitoja (Hautamäki ym., 2013). Tutkimukset viittaavatkin siihen että lukiolaisten nettitiedonhaun, lähteiden arvioinnin ja lähteiden pohjalta kirjoittamisen taidot ovat varsin puutteelliset (Kiili, 2012; Sormunen, Heinström, Romu, & Turunen, 2012).

Opettajat kokevat että heidän koulutuksessaan ei ole huomioitu tiedonhaun ohjaamisen erityiskysymyksiä ja lisäkoulutusta tarvittaisiin (Aronen & Nousiainen, 2013). Tuore aineenopettajaharjoittelijoista tehty tutkimus paljasti, että he kyllä hallitsevat itse erilaiset tiedonhankinnan tavat, mutta heille ei synny koulutuksessa ammatillista näkemystä miten tiedonhakutaitoja opetetaan (Tanni, 2013). Ruotsissa tehdyissä laajoissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kyllä tunnistavat oppilaiden vaikeudet tiedonhakemisessa ja lähteiden käytössä, mutta heidän valmiutensa ohjata oppilaiden työskentelyä ovat puutteelliset. Tutkijat korostavat, että kyse on koulun käytäntöjen ja uusien oppimistavoitteiden välisestä kuilusta (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson, & Folkesson, 2008).

Kirjan osassa 2 esitellään pääasiassa Know-Id –hankkeessa tehtyjen tutkimusten tuloksia, jotka täydentävät kuvaamme lukiolaisten informaatiolukutaidosta, heidän saamastaan ohjauksesta sekä mahdollisuuksista kehittää informaatiolukutaitojen ohjausta. Tiedon hankintaan ja käyttöön liittyvät ilmiöt ovat hyvin monitahoisia, samoin näihin liittyvien taitojen opettaminen ja oppiminen. Sen vuoksi esitämme taustoitukseksi katsauksen aihepiirin aiempaan tutkimukseen ennen varsinaisten tutkimusartikkelien esittelyä.

Informaatiolukutaidon oppimisen haasteet

Informaatiolukutaidoilla viitataan informaatiotutkimuksen piirissä *informaation etsinnän, hankinnan, arvioinnin ja soveltaminen valmiuksiin* (Bawden, 2001). Kasvatustieteissä ja erityisesti lukemisen tutkimuksen piirissä tarkastellaan samaa ilmiökenttää käsitteen *akateemiset tekstitaidot* tai *internetlukeminen* (online reading) alla (Kiili

& Mäkinen, 2011; Kiili, 2012). Kuten kirjan johdannossa todettiin toinen kasvatustieteen piirissä syntynyt tutkimussuuntaus on ottanut käyttöön *monilukutaitojen* käsitteen (Cope & Kalantzis, 2009; New London Group, 1996). Mediakasvatuksen piirissä on omaksuttu näitä laajempi käsite *media- ja informaatiolukutaidot* (Tuominen, Kotilainen, Lundvall, & Laakkonen, 2012). Tämän kirjan puitteissa esitelty tutkimus nojaa kahteen ensinnä mainittuun tutkimustraditioon.

Tiedonhaun ja lähteiden käytön tutkimus kuuluu perinteisesti informaatiotutkimuksen alaan. Oppimiseen liittyvän tiedonhankintatutkimuksen keskeisin auktoriteetti on Carol Kuhlthau, jonka tiedonhankinnan prosessimalli (Information Search Process - ISP) on olennaisesti selkeyttänyt käsitystämme tiedonhankinnan ilmiöistä ja niiden yhteydestä oppimisprosesseihin. Keskeistä mallissa on tiedon hankinnan ja käytön ymmärtäminen paljon epävarmuutta sisältäväksi, vaiheittain eteneväksi prosessiksi, joka onnistuessaan auttaa oppijaa muodostamaan tarkasteltavasta asiasta vähitellen selkiintyvän käsityksen. (Kuhlthau, 2004.)

Tiedonhakutaidot ovat haasteellinen ilmiö oppimisen näkökulmasta: (1) Tiedonhakemista voi oppia tehokkaasti vain mielekkään oppimistehtävän puitteissa. Yleiset hakutekniikat on toki hallittava, mutta tiedonhakutaito on mitä suurimmassa määrin ala- ja tilannekohtaisten ongelmien ratkaisussa hankittua kokemustietoa. (2) Tiedonhaku edellyttää taitoa hallita prosessiin liittyvää epävarmuutta, jota aiheuttavat muun muassa aiheen hahmottamisen ongelmat, vaikeus ennakoida mitä tietoa on saatavilla, tiedonhankintakanavien runsaus, hakujen muotoilun ongelmat, vaikeus tulkita lähteitä jne. (3) Tiedonhaussa ei ole ehdottomia oikeita toimintatapoja vaan kulloisessakin tilanteessa toimivinta ratkaisua on haettava yrityksen ja erehdyksen kautta. (Halttunen, 2011.)

Kun tiedonhaku on tuottanut joukon potentiaalisesti käyttökelpoisia lähteitä, päästään tiedonkäytön vaiheeseen. Useisiin ja monimuotoisiin lähteisiin perustuva kirjoittaminen on vaativa kognitiivinen prosessi. Ensin on ymmärrettävä lähteen asiasisältö, mihin sisältö perustuu ja mikä merkitys informaatiolla on oman tehtävän ratkai-

semisessa. Sen jälkeen on tuotettava oma teksti, jonka tavoitteena on välittää haluttu informaatio tarkoituksenmukaisessa muodossa ajatellulle kohderyhmälle. Näitä kahta vaihetta voidaan kutsua *merkityksen rakentamisen* ja *tiedon rakentamisen* prosesseiksi. (Spivey, 1997, 136). Rouet (2006, 91-92) korostaa vielä merkitysten tulkinnan haastetta toteamalla, että tyypillisesti oppijalla ei ole aikaa tutustua lähteeseen kokonaisuudessaan, vaan hän joutuu poimimaan informaatiota lähteistä valikoiden.

Lukiolaisilla on jo pitkälle kehittyneet käytännöt oppikirjojen käytöstä oppimisen välineenä. Oppikirjoissa tiedot on valmiiksi valikoituja, arvioituja ja oppimista varten tiivistettyjä tietopaketteja, joiden luotettavuutta ei ole tapana kyseenalaistaa. Oppikirjojen "suojatussa" maailmassa työskentely ei kehitä niitä käytäntöjä (taitoja), joita avoimessa informaatioympäristössä toimiminen vaatii. Ongelmana ovat oppikirjojen käytössä kehittyneet käytännöt, jos ne siirretään lähes sellaisenaan nettiympäristöön. Tästä on esimerkkinä lukiolaisten taipumus tulkita tutkielmatehtävät kritiikittömäksi faktojen keräilyksi löytyneistä lähteistä vähimmän vaivan periaatteella (Alexandersson & Limberg, 2003; Heinström, 2006) ja taipumus kopioivaan kirjoittamiseen (McGregor & Streitenberger, 2004; Sormunen & Lehtiö, 2011).

Informaatiolukutaidon opettamisen haasteet

Informaatiolukutaitojen opettaminen luo opettajalle aivan uudenlaisia pulmia. Opettaja ei voi nojautua tuttuun ja turvalliseen, hyvin jäsennettyyn oppikirjaan. Oppilaiden itsenäistä työskentelyä ohjataan informaatioympäristössä, jota opettaja ei voi kokonaisvaltaisesti hallita eikä tuntea sen sisältöä. Oppilaiden työskennellessä hankkimiensa aineistojen pohjalta opettaja joutuu usein tilanteisiin, joissa hänellä ei ole tiedollista auktoriteettia tai se jopa siirtyy oppilaalle. Tutkimustulokset osoittavatkin, että opettajat kokevat tutkivan oppimisen ohjaamisen varsin haastavaksi. (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg ym., 2008.)

Yhdeksi keskeiseksi haasteeksi on todettu ohjauskäytäntöjen kehittäminen. Opettajat keskittyvät mielellään ohjaamaan oppilaiden teknistä suoriutumista tiedonhankinnassa ja omien tekstien kirjoittamisessa. Arviointi painottuu enemmän lopputuotokseen kuin prosessiin. Opettajan 'työkalupakista' tuntuu puuttuvan konkreettiset keinot tukea oppilaita aiheiden rajaamisessa, tutkimuskysymysten muotoilussa ja informaation kriittisessä arvioinnissa. Taustalla on vaikeus konkretisoida oppimistavoitteita sekä niiden saavuttamista tukevia ohjaus- ja arviointikäytäntöjä. Oppilaiden ajatellaan oppivan itsenäisesti työskentelemällä ilman erityistä ohjausta. Ohjauksen puutteet kasvattavat kuitenkin riskiä, että suuri osa oppilaista vain vahvistaa tiedonhaun, arvioinnin ja käytön huonoja toimintamalleja. (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg ym., 2008.)

Tutkielmatyyppisten avointen oppimistehtävien ohjauksessa on vaikeata muotoilla ohjeita, jotka pätevät joka tilanteessa. Sen sijaan opettajalta vaaditaan joustavuutta ja läsnäoloa eri tavalla kuin perinteisessä opettamisessa. Tutkivan oppimisen prosesseissa koko luokalle voidaan antaa yhteisesti vain yleistä ohjeistusta ja ohjausta. Sen sijaan opettajan on seurattava jokaisen oppilaan tai pienryhmän yksilöllistä oppimisprosessia tehtävän eri vaiheissa. Tutkivan oppimisen viitekehyksessä on kehitetty käytännön malleja informaatiolukutaidon ohjaukseen. Esimerkiksi Carol Kuhlthaun tutkimusryhmä päätyi pitkäaikaisten kenttätutkimusten perusteella ohjatun tutkimuksen (Guided Inquiry) malliin. (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2012.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että niin tutkijat kuin ammatissa toimivat opettajatkin ovat varsin hyvin selvillä oppilaiden informaatiolukutaidon puutteista. Haasteeksi muodostuu, miten voimme tunnistaa, kehittää ja viedä käytäntöön niitä pedagogisia keinoja, joilla ongelmaa voidaan vähentää. Haasteita löytyy myös asenteelliselta puolelta. Muun muassa Limberg ym. (2008) havaitsivat, että moni opettaja ajatteli informaatiolukutaitoisuuden tai -taidottomuuden oppilaan ominaisuudeksi, johon ohjauksella ei voi olennaisesti vaikuttaa. Toivottavasti kirjan artikkelit antavat lisää positiivista näkymää pessimismin sijaan.

Artikkelien esittely

Kaikki osan 2 artikkelit liittyvät lukiolaisten informaatiolukutaitoihin tai heidän opettajiensa tapaan ohjata oppimiseen liittyvää tiedonhankintaa. Ainoa poikkeus on Tannin artikkeli, jossa tutkimus kohdistuu aineenopettajaksi opiskelevien informaatiolukutaidon ohjaukseen liittyviin käsityksiin. Kaikki artikkelit, Kiiliä ja Laurista lukuun ottamatta, on tehty Know-Id –hankkeessa. Tähdellä (*) merkityt neljä artikkelia perustuvat samaan aineistoon, joka kerättiin tamperelaisen lukion äidinkielen ja historian luokilta. Tutkitut kurssit on kuvattu yksityiskohtaisimmin Alamettälän ja Sormusen artikkelissa.

Artikkelit on ryhmitelty niin, että ensimmäisissä tutkimus kohdistuu oppilaiden oppimistehtävissä soveltamiin tiedonhankinnan ja lähteiden arvioinnin käytäntöihin. Oppilaat työskentelivät ryhmissä, joten yhteisölliset kysymykset nousevat esiin yhtenä tärkeänä tutkimuskohteena. Kaksi viimeistä artikkelia kohdistuu enemmänkin opettajan näkökulmaan ja oppimistehtävien suunnittelun ja ohjaamisen kysymyksiin.

Teemu Mikkonen: Lukiolaiset tiedon arvioijina ja argumentoijina avoimissa informaatioympäristöissä

Artikkelissa tarkastellaan lukiolaisten tietokäsityksiä ja heidän tapojaan arvioida lähteiden ja tiedon luotettavuutta. Tutkimuksen perusteella esitellään oppilaiden näkemyksiä tiedon pätevyydestä ja luotettavuudesta sekä miten he argumentoivat näkemyksiään. Monet oppilaat kokevat lähteiden pätevyyden ja luotettavuuden arvioiminen vaikeaksi.

**Eero Sormunen: Kopioiva lähteistä kirjoittaminen lukion haasteena*

Artikkeli esittelee tekstianalyysimenetelmän, jolla voidaan systemaattisesti analysoida lähteiden käyttöä tutkielma- ja esseetyyppisissä oppimistehtävissä. Menetelmää on sovellettu lukiolaisten kirjoittamien Wikipedia-artikkelien analyysissä. Tulosten pohjalta esitetään erilaisia

oppilaiden lähdekirjoittamisen tyylejä kuten kopiointi, omasanainen kirjoittaminen, tekstin tiivistäminen ja lähteiden syntetisointi.

Carita Kiili & Leena Laurinen: Lukiolaiset yksilöllisinä ja yhteisöllisinä internetlukijoina.

Artikkelissa kuvataan lukiolaisten internetlukemien prosesseja silloin, kun he käyttävät internetiä kirjoitelmansa tiedonlähteenä. Tutkimustulosten perusteella todetaan että heikot tiedonhakutaidot hankaloittavat lähteistä oppimista ja että informaation kriittinen arviointi on melko vähäistä. Tulosten perusteella esitetään useita käytännöllisiä ehdotuksia informaatiolukutaitojen ohjauksen kehittämiseksi.

**Mikko Tanni & Eero Sormunen: Lukiolaisten ryhmätyöstrategiat lähteisiin perustuvassa kirjoittamistehtävässä*

Ryhmätöitä käytetään usein informaatiolukutaidon opettamisessa. Ryhmätöille asetetut oppimistavoitteet ei kuitenkaan saavuteta, jos oppilaat välttelevät yhdessä tekemistä. Tässä artikkelissa esitetään tutkimustuloksia oppilaiden erilaisista työskentelytavoista ryhmätyötehtävissä. Todetaan että noin puolet tutkituista ryhmistä ei suoriutunut lähdepohjaisesta kirjoitustehtävästä yhteisesti koordinoituna työnä.

**Jannica Heinström & Eero Sormunen: Miten sosiaalinen identiteetti näkyy lukiolaisen sitoutumisessa ryhmässä kirjoittamiseen?*

Sosiaalisista ja emotionaalisista tekijöistä johtuen yhteisöllinen oppiminen on monella tavalla vaativaa. Tässä luvussa tarkastellaan kuinka oppilaiden yhteisöllinen identiteetti vaikuttaa heidän ryhmätyöasenteisiinsa ja työskentelyynsä ryhmäkirjoittamisprosessissa. Tulokset alleviivaavat sosiaalisten ja oppimiseen liittyvien oppimistavoitteiden ja näiden saavuttamista tukevan ohjauksen tärkeyttä yhteisöllisessä työskentelyssä.

** Tuulikki Alamettälä & Eero Sormunen: Opettajien käytännöt informaatiolukutaidon opettamisessa*

Artikkelissa keskustellaan opettajan roolista tutkielmatehtävien ohjaajana. Suomalaisten opettajien käytäntöjä vertaillaan kansainväliseen, tutkimuksen pohjalta kehitettyyn opetuksen malliin. Tutkimuksessa todetaan että projektin toteutuksessa lopputuotoksen merkitys usein korostui itse prosessin ja muiden oppimistavoitteiden kustannuksella. Artikkelissa esitetään suosituksia tutkielmatyyppisten oppimistehtävien ohjaukseen.

Mikko Tanni: Opettajaharjoittelijoiden käsityksiä informaatiolukutaidon opettamisesta.

Viimeisessä artikkelissa keskustellaan opettajaharjoittelijoiden omista tiedonhankinnan ja -käytön haasteista ja miten nämä voi heijastaa informaatiolukutaidon ohjaamisen vaikeuteen. Tuloksena todetaan, ettei opettajankoulutuksessa anneta opettajaharjoittelijoille erillistä ohjausta oman informaatiolukutaidon muuttamiseksi pedagogisiksi strategioiksi. Artikkelissa annetaan suosituksia oppimistehtävien suunnittelemiseen informaatiolukutaidon opettamista varten.

Lähteet

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2003). Constructing meaning through information artefacts. *New Review of Information Behaviour Research*, *4*(1), 17–30.

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2012). Changing conditions for information use and learning in Swedish schools. *Human IT*, *11*(2), 131–154. Retrieved from http://www.hb.se/bhs/ith/2-11/mall.pdf

Aronen, S., & Nousiainen, M. (2013). *Selvitys lukiolaisten tiedonhankintataidoista opettajien näkökulmasta. Opinnäyte.* Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Retrieved from http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/54758/Aronen_Sirkka_Nousiainen_Minna.pdf?sequence=1

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, *57*(2), 218–259.
Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *"Multiliteracies": New Literacies, New Learning.Pedagogies: An International Journal* (Vol. 4). doi: 10.1080/15544800903076044
Halttunen, K. (2011). Teaching and Learning in Information Retrieval. In E. Efthimiadis, J. M. Fernández-Luna, J. F. Huete, & A. MacFarlane (Eds.), *Teaching and Learning in Information retrieval* (Vol. 31, pp. 61–73). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-22511-6
Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M., Ursin, J., Vuorinen, J., & Knubb-Manninen, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta* (Julkaisuja.). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Retrieved from http://www.edev.fi/img/portal/1121/Julkaisu_nro_59.pdf?cs=1329895764
Heinström, J. (2006). Fast surfing for availability or deep diving into quality – motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, *11*(4), paper 433. Retrieved from http://informationr.net/ir/11-4/paper265.html
Kiili, C. (2012). *Online Reading as an Individual and Social Practice*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. Retrieved from http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513947958.pdf
Kiili, C., & Mäkinen, M. (2011). Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. In *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (pp. 219–241). Tampere: Tampere University Press.
Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. Westport: Libraries Unlimited.
Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2012). *Guided Inquiry design*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, *58*(2), 82–91. doi:10.1515/libr.2008.010
McGregor, J., & Streitenberger, D. (2004). Do scribes learn? Copying and information use. In M. K. Chelton & C. Cool (Eds.), *Youth information-seeking behavior: theories, models and issues* (pp. 95–118). Lanham: Scarecrow Press.
New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*, 60–92.
POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Retrieved from http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use. From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Sormunen, E., Heinström, J., Romu, L., & Turunen, R. (2012). A method for the analysis of information use in source- based writing. *Information Research*, *17*(4), paper 535. Retrieved from http://informationr.net/ir/17-4/paper535.html

Sormunen, E., & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment – copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? *Information Research*, *16*(4). Retrieved from http://informationr.net/ir/16-4/paper503.html

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning.* San Diego: Academic Press.

Tanni, M. (2013). *Teacher trainees' information seeking behaviour and their conceptions of information literacy instruction (PhD Thesis accepted for publication)*. Tampere: University of Tampere.

Tuominen, S., Kotilainen, S., Lundvall, A., & Laakkonen, M. (2012). *Pedagogies of Media and Information and Literacies*. Moskova: Unesco Institute for Information Technologies in Education.

LUKIOLAISET TIEDON ARVIOIJINA JA ARGUMENTOIJINA AVOIMISSA INFORMAATIOYMPÄRISTÖISSÄ

Teemu Mikkonen

Johdanto

Viestintävälineiden kehityksen myötä opiskelussa käytetään yhä enemmän internetin tarjoamia tietolähteitä. Tämä on muuttanut koululaisten informaatioympäristöä monimuotoisemmaksi ja vaikeammin hallittavaksi. Internetin tietolähteiden avoimuus ja jatkuva muuttuvuus luo uuden haasteen sille, miten oppilaiden ja opettajien tulisi arvioida tietoa kouluissa. Oppikirjan ja opettajan määrittelemä tieto onkin saanut rinnalleen eri tahojen tuottamia ja eri päämääriä palvelevaa tietoa. Koululaiset hakevat tietoa ja opastusta arjen ongelmiin Wikipediasta, sosiaalisesta mediasta, keskustelupalstoilta ja monista muista internetin tarjoamista palveluista (Suoranta & Vaden, 2010; Uusitalo, Vehmas, & Kupiainen, 2011). Näiden palvelujen arkikäyttö vaikuttaa sekä välillisesti että suoraan myös koulujen opetukseen (Kupiainen & Sintonen, 2009). Omaehtoisissa oppimistehtävissä oppilaat turvautuvat yhä enemmän lähteisiin, jotka ovat tavalla tai toisella haettu netistä. Myös opettajat hyödyntävät internetistä löytyviä aineistoja opetuksessaan. (kts. esim. Opetushallitus, 2011.) Tähän avoimien verkkoympäristöjen tunkeutumiseen opetuksen alueelle on suhtau-

duttu eri tavoin (mm. Kupiainen & Sintonen, 2009; Prensky, 2001; Suoranta & Vaden, 2010) ja siihen on kehitelty erilaisia teknologisia ja pedagogisia ratkaisuja (kts. esim. Kankaanranta & Vahtivuori-Hänninen, 2011). Tässä artikkelissa tarkoituksena on tarkastella miten nämä oppimistehtävien yhteydessä käytetyt avoimet verkkoympäristöt tuovat uusia haasteita tiedon arviointiin ja tuottamiseen.

Artikkelissa kuvataan lukiolaisten tietokäsityksiä eli tiedon arviointitapoja, joiden avulla he perustelevat koulutehtävissä käyttämiensä tiedonlähteiden totuudellisuutta ja merkityksellisyyttä. Lisäksi esitellään auktoriteetteja, jotka lukiolaiset näkivät luotettavan tiedon perusteena. Artikkelin lopussa esitellään aineisto-otteiden avulla prosesseja, joissa oppilaat puolustavat omia näkemyksiään tiedon pätevyyden ja luotettavuuden suhteen erilaisten vakuuttamistapojen avulla.

Tietokäsitykset argumentointitapoina

Epistemologia viittaa filosofian osa-alueeseen, jossa tutkitaan tiedon mahdollisuuksia, rajoja, lähteitä, perusteita, pätevyyttä ja varmuutta (Niiniluoto, 1990). Epistemologiset uskomukset taas ovat käsityksiä siitä, miten jostain kohteesta on mahdollista saada tietoa ja miten pätevää tämä tieto on (Savolainen & Kari, 2008; Whitmire, 2003). Epistemologisten uskomuksien eli tietokäsitysten tutkimus ei siis ole varsinaisesti kiinnostunut tieto-oppiin liittyvistä tiedon määritelmistä vaan siitä miten tieto ja tietäminen ymmärretään.

Epistemologisten uskomusten tutkimuksessa on olennaista näkemys tietokäsityksistä vaihtelevina ja kehittyvinä ominaisuuksina persoonaan liittyvien pysyvien luonteenpiirteiden sijaan (Hofer & Pintrich, 1997; Perry, 1970). Epistemologisten uskomusten määrittely vaihtelee eri tutkimuksissa. Epistemologisia uskomuksia on tutkittu a) kognitiivisena kehitysrakenteena, b) joukkona uskomuksia, asenteita ja olettamuksia, jotka vaikuttavat kognitiivisiin prosesseihin tai c) kognitiivisina prosesseina itsenään. Kaikissa näissä yhteistä on ensinnäkin se, että epistemologiset uskomukset liitetään jollain tavoin yksilön

kognitiivisiin prosesseihin ja toisaalta se, että ne olettavat joidenkin epistemologisten uskomusten olevan kehittyneempiä kuin toisten. (Hofer & Pintrich, 1997.)

Tutkimusten vaihemalleissa epistemologisten uskomusten kehittyminen näyttäytyy siten, että alimmalla tasolla opiskelija käsittää tiedon absoluuttisesti oikeana tai vääränä (Baxter Magolda, 1992; Perry, 1970), passiivisena (Belenky, McVicker Clinchy, Golberger & Tarule, 1986), ei-reflektoitavana (King & Kitchener, 1994) tai pinnallisena (Chan & Sachs, 2001). Ylimmällä tasolla tieto käsitetään kontekstuaalis-relativistisena (Perry, 1970, Baxter & Magolda, 1992), tuotettuna (Belenky, McVicker Clinchy, Golberger & Tarule, 1986), refleksiivisenä (King & Kitchener, 1994) tai konstruktivistisena (Chan & Sachs, 2001). Vaihemalleissa epistemologisia uskomuksia tarkastellaan pääosin yksilön ominaisuuksina, joiden nähdään muuttuvan eri kehitysvaiheissa.

Tässä tutkimuksessa näkökulma muuttuu siten, että epistemologisten uskomusten osalta keskitytään tarkastelemaan yksilön ominaisuuksien sijasta sosiaalista kontekstia, jossa uskomukset ilmenevät. Sosiaalinen konteksti ymmärretään argumentointitapana tilanteessa, jossa oppilas joutuu selittämään lähteiden hakuun ja valintaan liittyviä ratkaisujaan. Tässä tilanteessa oppilaat käyttävät hyväkseen omaksumiaan käsityksiä luotettavasta ja hyödyllisestä tiedosta. Nämä käsitykset ymmärretään tutkimuksessa tietokäsityksinä. Näkökulma siirtyy näin opiskelijoiden kognitiivisista prosesseista ja niiden kehittymisestä heidän argumentointitapojensa tarkasteluun. Yksilön sisäiset mielentilat ja niiden muutokset jäävät sivuosaan ja tutkimus keskittyy kulttuurissa ilmeneviin suhteellisen pysyviin malleihin ja strategioihin, joihin yksilöt turvautuvat kuvatessaan ja perustelleessaan toimintaansa. Toisin sanoen tutkimuksen kohteena eivät ole kertojat tai kertomuksen kohteet, vaan kertomuksen muodot ja niiden vaikutukset kertojien ja vastaanottajien toimintaan.

Aineisto ja tutkimusasetelma

Artikkeli perustuu vuoden 2012 syksyllä kerättyihin lukiolaisten ryhmähaastatteluihin ja ryhmien palauttamiin lähdepäiväkirjoihin. Haastattelut tehtiin Tampereella sijaitsevassa lukiossa uskonnon etiikan ryhmätyötunneilla. Haastateltavat olivat pääosin täysi-ikäisiä viimeistä vuosiluokkaa käyviä tyttöjä ja poikia. Ryhmissä oli 1–3 oppilasta. ja ryhmähaastatteluja tehtiin yhteensä 21 kappaletta. Lisäksi haastattelujen tukena käytettiin lähdepäiväkirjoja, joita oli 10 kappaletta. Lähdepäiväkirjoja puuttui muutamilta ryhmiltä ja osissa ryhmähaastatteluista ei ollut kaikki ryhmän jäsenet paikalla. Kaikkia tunnilla olleita ryhmiä kuitenkin haastateltiin. Kaikki haastattelut tehtiin tuntien yhteydessä sen jälkeen, kun ryhmä oli pitänyt oman esitelmänsä.

Kurssi, jolla oppilaita haastateltiin, oli kaikille pakollinen uskonnon etiikan kurssi, jolla oppilaat tutustuivat ryhmätöiden kautta etiikan perusteisiin, eettisiin teorioihin ja kristinuskon etiikkaan. Kurssilla pohdittiin ihmisen elämänkysymyksiä, yhteiskuntaetiikkaa sekä ajankohtaisia eettisiä kysymyksiä. Kurssilla jokaisen oppilaan tuli tehdä joko opettajan antamasta tai kurssin sisältöön sopivasta omasta aiheesta esitelmä. Esitelmät suositeltiin tehtäväksi ja esiteltäväksi ryhmissä, mutta muutama oppilas halusi tehdä esitelmän yksin. Oppilaiden esitelmät olivat vaihtelevista aiheista (lääkärien ja hoitajien etiikka, naisen asema ja tasa-arvo, homoseksuaalien oikeudet, avioero, eettinen kuluttajuus, eutanasia, geenimanipulaatio jne.).

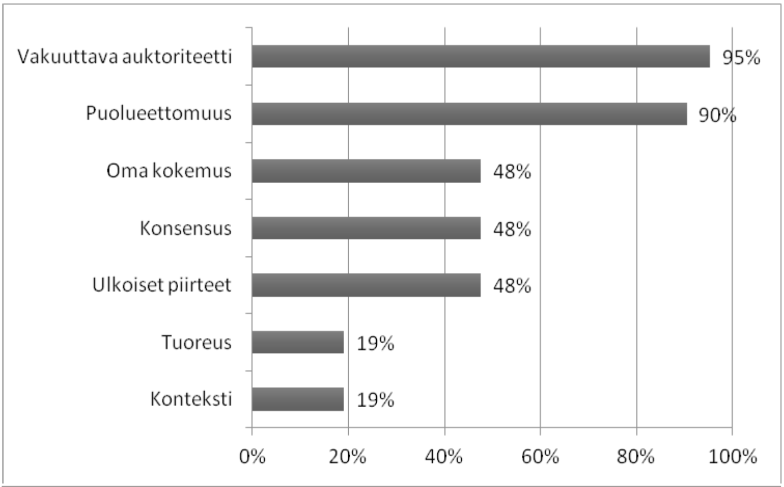
Aineistoa on analysoitu koodaamalla siitä aluksi oppilaiden käyttämiä faktan statuksen rakentamiseen käytettyjä tekniikoita. Nämä ns. faktuaalistamistrategiat (vrt. Jokinen A., 1999) ja niihin liittyvät selonteot ovat tutkijan identifioimia oppilaiden puheissa esiintyviä keskinäisistä eroista ja yhtäläisyyksistä koostuvia merkityssysteemejä (ks. esim. Edwards & Potter, 1992; Suoninen, 1997). Faktuaalistamisstrategiat perustuvat tutkijan tulkintoihin eroista, yhtäläisyyksistä ja funktioista, joita erilaisilla puhetavoilla tuotetaan. Aineiston analyysi rajautuu selontekoihin, joissa oppilaat selittävät ja tekevät ymmär-

rettäväksi sitä, miksi he ovat valinneet koulutehtävässä käyttämänsä aineiston tiedonlähteekseen.

Mitä selontekoja oppilaat käyttivät faktatiedon vakuuttamisessa?

Kuten edellä jo todettiin, tietokäsitysten moninaisuus yksilön puheessa aiheuttaa sen, ettei ole tarkoituksenmukaista vertailla yksilöitä tietokäsitysten suhteen kehittyneempinä tai kehittymättömämpinä. Yksilöjen erojen vertailun sijaan tietokäsityksiä tarkastellaan jatkossa erillisinä resursseina, joiden käyttöä vertaillaan aineiston sisällä. Kaaviossa 1 esitellään oppilaiden käyttämiä selontekoja, joiden avulla he ovat määritelleet tiedolle faktan statuksen. Prosentit perustuvat koodattuihin ja analysoituihin haastatteluotteisiin, joissa on esiintynyt yksi tai useampia selontekoja. Saman puhujan samassa lauseessa saattaa olla montakin eri selontekoa ja monet selonteot ovat keskenään päällekkäisiä. Tämä on huomioitu ja jokainen yksittäinen viittaus esimerkiksi kyseenalaistamattomaan auktoriteettiin tai puolueettomuuteen eri henkilöillä on kirjattu omaksi otteeksi. Selonteot on laskettu haastatteluista siten, että ne joko esiintyvät tai eivät esiinny haastattelussa ja näin kaaviossa prosentit kuvaavat sitä, kuinka monessa haastattelussa kyseinen selonteko tuli esille. Jokainen ote on jäljitettävissä ja todennettavissa jälkeenpäin ja samoja otteita on käytetty jäljempänä esimerkkeinä. Kaavion tarkoituksena ei ole esittää absoluuttisia vaan suhteellisia määriä, joilla pyritään havainnollistamaan miten faktuaalistaminen on painottunut oppilaiden antamissa selonteoissa.

Valittu tietolähde perusteltiin sopivaksi oppimistehtävään useimmiten vakuuttavien auktoriteettien avulla. Vakuuttavalla auktoriteetilla perusteleminen nähtiin itsessään riittäväksi useimmissa tapauksissa ilman, että auktoriteetin vakuuttavuutta olisi tarvinnut perustella millään muulla tavalla. Vakuuttaviksi nähtyjä auktoriteetteja oli erityyppisiä ja niistä kerrotaan tarkemmin seuraavassa luvussa.



Kaavio 1. Oppilaiden faktatiedon perustelutavat ja niiden suhteelliset määrät (n=21)

Toinen lähes yhtä yleinen tapa perustella tiedon paikkansapitävyyttä tai virheellisyyttä oli vetoaminen lähteen puolueettomuuteen. Puolueettomasta tai objektiivisesta tiedosta puhuminen liittyi usein internetin lähteisiin ja monille oppilaille erityisesti nettitiedon puolueettomuuden arvioiminen näyttäytyi ongelmallisena. Kirjat nähtiin yleensä itsestään selvästi puolueettomina. Tiedon objektiivisuudesta, puolueettomuudesta tai neutraaliudesta puhuminen oli lähes aina itsestään selvä valinnan tai hylkäämisen kriteeri. Ainoastaan kahdessa otteessa haastateltava viittasi puolueettomasta tiedosta puhuessaan jollain tavalla kontekstiin.

Haastateltavat viittasivat usein heidän omaan kokemukseensa. Oma kokemus nähtiin takeena sille, että tietoon voi luottaa erittelemättä sen tarkemmin mitä tämä oma kokemus on. Oma kokemus perustui yleensä tuntemukseen omasta kompetenssista arvioida tietoa, koska aihe on entuudestaan tuttu. Omalla kokemuksella perusteluun saattoi liittyä myös auktoriteeteilla perustelua. Silloin luotettavuutta arvioitiin sekä oman kokemuksen, että auktoriteettien itsensä perusteella.

Internetin lähteiden paikkansapitävyyttä perusteltiin joissain otteissa niiden ulkoisten piirteiden perusteella (15 otteessa). Erityisesti ryhmissä, joissa tarkoituksena oli saada kurssi nopeasti läpi, luotettavuuden perusteena oli usein se kuinka paljon kirjoitusvirheitä sivustolla oli tai miltä sen graafinen ilme näytti. Harvinaisempi, mutta ulkoisiin piirteisiin liittyvä perustelutapa, oli lähdeaineiston ikä. Tämä tuli useammin esille muissa kuin nettiaineistoissa. Esimerkiksi vanhempia kirjoja saatettiin pelkästään niiden iän perusteella hylätä ja toisaalta uudempien kirjoja perustella niiden uutuudella.

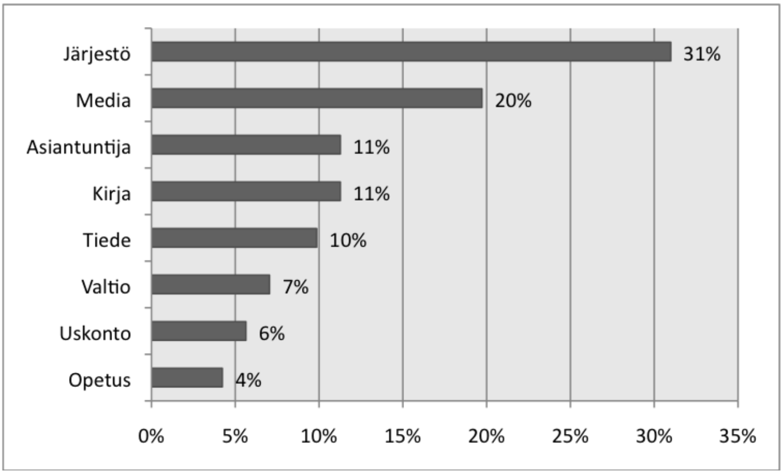
Osa oppilaista perusteli tiedon oikeellisuutta lähteiden keskinäisellä yhdenmukaisuudella, konsensuksella. Tämä perustelutapa oli kuitenkin suhteellisen harvinainen (13 otteessa) ja useimmissa tapauksissa se sisälsi vain viittauksen: ”*ne oli aikalailla samat asiat monissa...*”(lainaius aineistosta). Myöskään aiemmin mainittu kontekstiin viittaaminen ei ollut oppilaiden keskuudessa suosittua. Vain kolmessa ryhmässä joku ryhmän jäsenistä perusteli valintojaan kontekstilla.

Jos edellisiä faktuaalistamisstrategioita tarkastellaan tietokäsitysten näkökulmasta, näyttäisi siltä, että lukion viimeistä luokkaa käyvien oppilaiden tietokäsityksiä voisi kuvailla ”kehittymättömiksi”. Tämä siksi, että oppilaiden keskuudessa suosituin tapa perustella tietoa on turvautua luotettaviksi koettuihin auktoriteetteihin, jotka nähdään useimmiten joko oikeana tai vääränä ilman erityisempää reflektointia. Toisaalta monilla oppilailla oli rinnakkain eri tietokäsityksiä ja sama oppilas saattoi olla eri tilanteessa sekä ”kehittynyt”, että ”kehittymätön” tietokäsitysten suhteen (vrt. Schommer-Aikins, 2004).

Minkä auktoriteettien avulla oppilaat perustelivat tietoa?

Edellisessä luvussa esitettiin, että merkittävin oppilaiden käyttämä faktuaalistamisstrategia oli auktoriteeteilla vakuuttaminen. Tässä luvussa tarkastellaan mitkä auktoriteetit nähtiin oppilaiden puheissa vakuuttavina perustelemaan tietoa oikeaksi. Näitä auktoriteetteja esitellään seuraavassa kaaviossa (Kaavio 2). Kaavio perustuu pääosin

haastatteluissa ryhmittäin esiin nousseisiin lähteisiin, mutta siinä on hyödynnetty myös lähdepäiväkirjoja niiden ryhmien osalta, jotka ovat ne palauttaneet. Kaikkiin kategorioihin sisältyy erilaisia yksittäisiä lähteitä ja osa lähteistä saattaa samalla ryhmällä olla myös eri kategorioissa sen mukaan miten sen avulla on perusteltu käytetyn tiedon totuudenmukaisuutta. Prosentit on kaaviossa laskettu niin, että ne kuvaavat luokitellun auktoriteetin (esim. järjestö) mainintojen ja kaikkien vakuuttavina auktoriteetteina perusteltujen mainintojen suhdetta.



Kaavio 2. Oppilaiden faktatiedon perusteluun käyttämät auktoriteetit ja niiden suhteelliset määrät aineistossa (n=71)

Eniten oppilaat luottivat koulutöissään erilaisiin järjestöihin. Järjestöiksi viittauksissa luettiin mm. erilaisia liittoja (lääkäri, sairaanhoitaja, kuluttaja yms.), kansalaisjärjestöjä, YK:n alaisia järjestöjä ja muita vastaavia. Järjestöjen suuri määrä johtuu osin kurssin aiheesta. Uskonnon etiikka kurssin aiheena houkutteli turvautumaan järjestöjen ylläpitämiin nettisivustoihin, koska etiikan aiheet kuten lääkärien tai sodankäynnin etiikka liittyvät erilaisten järjestöjen toimialaan.

Järjestöjen sivuilta oli myös helppo saada nopeasti luotettavalta vaikuttavaa tietoa aiheesta.

Toinen ryhmä vakuuttavia auktoriteetteja olivat erilaiset mediayhtiöt. Erityisesti ulkomaiset mediayhtiöt, kuten BBC ja jotkut yhdysvaltalaiset mediayhtiöt, nähtiin vakuuttavina. Suomalaisia mediayhtiöitä ei Yleä lukuun ottamatta käytetty lainkaan. Sitä, miksi mediayhtiöiden ulkomaalaisuus vakuutti enemmän kuin kotimaisuus, ei perusteltu, vaikkakin ulkomaalaisuutta käytettiin usein perusteena lähteiden vakuuttavuudelle.

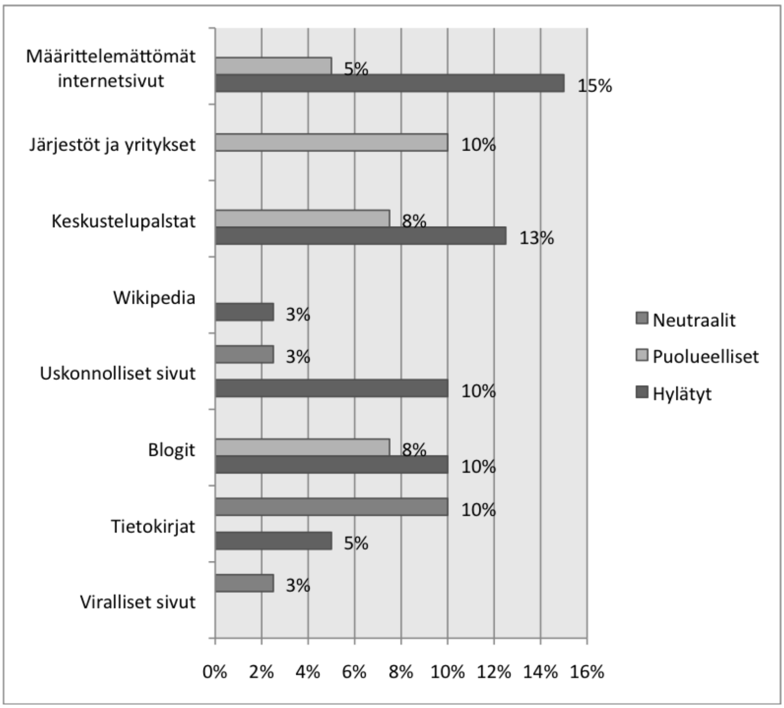
Asiantuntijoiden ja tieteen rooli oli aineistossa suhteellisen vähäinen. Tähän syynä voi olla se, että eettisten kysymysten luonne ei välttämättä houkuttele turvautumaan asiantuntijoiden ja tieteen tarjoamaan tietoon samalla tavalla kuin muissa aiheissa. Toisaalta asiantuntijatiedon arvioiminen on internetissä haastavaa.

Joissain otteissa lähteen totuudellisuutta perusteltiin erityisesti lähteen muodolla[1]. Muotoa ei kuitenkaan käytetty vakuuttamisen tukena internet-lähteitä käytettäessä. Sitä käytettiin ainoastaan silloin, kun kyseessä oli kirjalähde (vrt. Sundin & Francke, 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että haastateltavien perusteluissa heidän näkemyksensä mukaan tiedon totuudellisuuden perusteeksi riitti, että se on julkaistu kirjassa. Pääosan oppilaiden lähteistä ollessa internetistä, kirjatieto saattoi toimia joillain haastateltavilla myös massasta erottautumisen apuna (ks. seuraava luku).

Jotkut haastateltavat näkivät myös valtion tai uskonnon itsestään selvinä auktoriteetteina vaikkakin se oli suhteellisen harvinaista. Erityisesti uskontoon suhtauduttiin useimmiten epäillen ja uskonnollisten sivustojen nähtiin olevan puolueellisia. Vaikka kyseessä oli uskonnon kurssi, suurin osa oppilaista ei luottanut uskonnollisiin sivustoihin. Myöskään opettaja ei erityisemmin kehottanut turvautumaan niihin. Muutamassa otteessa viitattiin myös opetukseen vakuuttavana auktoriteettina, mutta suhteessa muihin lähteisiin se oli harvinaista. Opetus oli luultavasti oppilaille itsestään selvä tietolähde, jonka mainitsemista ei nähty tarpeellisena. Haastatteluissa tätä kuitenkin kysyttiin erikseen.

1 Perusteluihin liittyi usein myös muilla auktoriteeteilla perustelua.

Edellä mainitut tiedon auktoriteetit olivat oppilaiden käyttämiä lähteitä, joista tietoa haettiin suhteellisen kritiikittömästi. Ne olivat edellisessä luvussa mainittuja vakuuttavia auktoriteetteja, jotka haastateltavat näkivät itsestään selvästi todellisen tiedon takaajina. Toinen suosittu perustelutapa oli puolueettomuudella tai objektiivisuudella perusteleminen. Myös näissä perustelutavoissa viitattiin eri lähteisiin, joiden suhteellinen jakauma selviää seuraavasta kaaviosta (Kaavio 3). Prosentit kaaviossa on laskettu siten, että lähteet, jotka on nähty neutraaleina, puolueellisina tai jotka on hylätty, on suhteutettu kaikkiin mainintoihin, joissa on käytetty strategiana puolueettomuudella perustelemista.



Kaavio 3. Puolueettomuudella perustelevien käyttämät lähteet ja niiden suhteelliset määrät (n=40)

Lähteiden puolueettomuuteen tai puolueellisuuteen viitattiin yleisimmin puhuttaessa määrittelemättömistä nettisivuista. Samoin kuin kirjalähteet nähtiin vakuuttavina, koska ne olivat kirjoja, nähtiin nettilähteet yleisellä tasolla epäilyttävinä, koska ne ovat internetissä. Vasta kun lähde määriteltiin esimerkiksi jonkun järjestön tai mediayhtiön sivustoiksi saivat ne uskottavan statuksen.

Järjestöjen ja yritysten kohdalla se, että ne arvioitiin puolueelliseksi, ei aiheuttanut sitä, että niitä ei olisi käytetty lähteenä. Tämä tarkoittaa siis sitä, että osa haastateltavista ymmärsi järjestöjen sivustojen olevan puolueellisia, mutta ne nähtiin silti hyödyllisinä tietolähteinä.

Tietokirjojen osalta tilanne oli kaksijakoinen. Toisaalta tietokirjat nähtiin useimmiten puolueettomina, mutta oli myös kommentteja, joissa tietokirjoja hylättiin niiden puolueellisuuden takia. Wikipedia sitä vastoin nähtiin lähes aina puolueellisena ja sieltä löytyneet lähteet hylättiin.

Uskonnolliset sivustot nähtiin lähes aina puolueellisina ja ne hylättiin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Tämä siitä huolimatta, että kyseessä oli uskonnon kurssi. Viralliset sivut, kuten valtion ylläpitämät sivustot ja muut vastaavat, nähtiin yleensä kyseenalaistamattomana (kts. luku 6) ja erikseen mainittaessa myös puolueettomana.

Blogit ja keskustelupalstat nähtiin kaikissa haastatteluotteissa puolueellisina ja ne suurimmalta osin hylättiin tämän takia. Osa haastateltavista osasi kuitenkin käyttää niitä esimerkkeinä erilaisista näkemyksistä, jolloin niiden puolueellisuudesta oli etua.

Miten oppilaat käyttävät eri strategioita perustellessaan tietoa?

Tässä luvussa tarkastellaan tietokäsityksiä oppilaiden antamina selontekoina, joissa turvaudutaan erilaisiin kulttuurin tarjoamiin resursseihin. Tämä ei tarkoita, että oppilaat pelkästään turvautuisivat valmiisiin malleihin, vaan he jatkuvasti myös muuttavat vanhoja ja luovat uusia malleja. Täten analyysi ei voi vain luetella valmiita

kulttuurisia resursseja, joita oppilaat käyttävät, vaan tärkeää on myös tuoda esille mallien kehittymisen ja muuttumisen prosessiluonnetta. Tätä tietokäsitysten muuttumista, yhdistelyä ja luovaa hyväksikäyttämistä oppilaiden puheenvuoroissa havainnollistetaan esittelemällä ja analysoimalla valikoituja aineisto-otteita. Aineisto-otteet analysoidaan käymällä läpi prosessia, jossa oppilaat eri faktuaalistamisstrategioiden avulla puolustavat omia näkemyksiään tiedon pätevyyden ja luotettavuuden suhteen.

Puolueellinen puolueettomuus

Tässä puolueettomuudella oikeuttamisen strategiassa puolueettomuus toimii itsestään selvänä viitekehyksenä, johon tulisi pyrkiä. Tämä siitä huolimatta, että haastateltava haluaa tuoda oman asemoitumisensa aiheeseen esille.

K: Löysittekö tämmösiä omista näkemyksistä poikkeavia näkemyksiä hirveesti netistä, jos löysitte niin, netistä tai kirjoista siis totta kai, niin jos löysitte niin mistä enimmäkseen?
N1: Mulla tuli siitä naispappeudesta mä kannatan naispappeutta niin, sitten sieltä netistä löytyy niitä jotka vastustaa naispappeutta.
K: Miten sä huomioit ne sitten siihen?
N1: No pakkohan ne on huomioida koska, kummiskin oleellinen osa oli esitystä että en mä voi jättää, sulkee niitä pois sen takia että oma mielipide oli vastakkainen et sit mä yritin niistä sitten kanssa puhua vaikka aluks sellasta että tää on niin väärin mutta, kyllä siihen sit kun ajatukseen tottu niin, pysty kattomaan objektiivisesti.

Haastattelija houkuttelee aluksi vastaajat esittämään heidän omat mielipiteensä esitelmän aiheesta kysymällä mitä vastakkaisia mielipiteitä he ovat käyttämistään tietolähteistä löytäneet. Toinen vastaajista

lähtee tähän mukaan ja kertoo oman näkemyksensä naispappeudesta. Samalla hän asettaa seuraavassa puheenvuorossa itsensä puolustavaan asemaan kertomalla, ettei voi, vaikka haluaisikin, jättää vastakkaisia mielipiteitä huomioimatta. Näin hän etäännyttää itsensä objektiiviseksi tarkkailijaksi, jonka on ”pakko” ottaa huomioon myös vastakkaiset näkemykset (Jokinen A., 1999, 134). Omiin näkemyksiin viittaaminen ilmaisulla: ”tää on niin väärin…” pehmennetään sanomalla se naurahtaen ja samalla myös pehmennetään oman mielipiteen ja objektiivisuuden välistä jännitettä. Neutraaliin näkemykseen liitetään näin velvoittavuuden määre siitä huolimatta, että oma identiteetti kategorisoidaan puolueelliseksi. Samalla myös puolueettomuutta vahvistetaan tunnustamalla oma mielipide.

Tämä ote on esimerkki siitä miten samassa puheenvuorossa voidaan oikeuttaa kaksi toisilleen vastakkaista näkemystä erottamalla ulkoa tuleva pakko ja oma mielipide. Määrittelemällä objektiivisuuden subjektiivisuudella perustelee haastateltava tiedon pätevyyttä puolueettomuudella oman puolueellisen identiteetin määrittelemisen kautta.

Akateemiset esikuvat vakuuttavina auktoriteetteina

Seuraavassa auktoriteetilla oikeuttamisen strategiassa akateemiset esikuvat toimivat itsestään selvinä takaajina tiedon pätevyydelle. Samalla ne toimivat haastateltavan oman identiteetin rakennusaineina.

K: Oliko teillä.
N1: Ei ollu.
N2: No ehkä mä oon kauheen kiinnostunu Lacanista niin sitten sitä kautta tuli ihan, kun netistä ei löydy Lacanista mitään niin kirjoista lähti lukee Lacanista niin siel on, ja Julia Kristevaltakin tuli semmosia tavallaan niin kuin, siihen symboliseen rekisteriin eli tavallaan liberaalifeminismiin liittyviä näkemyksiä mitkä ei ollu ihan uusia mutta, (-) [0:11:25.9] sitä informaatiota joka sai muuttaakin omaa ajatusmaailmaa ehkä.

K: Tuliko tämmöstä, kirjoissa on vähän eri mutta oliko kirjoja semmosia mitä, mitkä olis vähän väittäny vastaan sitä sun omaa näkemystä?

N2: No oli joo, kyllä siis oli muutama semmonen, mä en nyt muista ketä mutta suomalaisia miespuolisia tutkijoita joskus 80-luvulla tehny jonkun tämmösen tutkimuksen, niin kyllä siinä oli aika hauskaa.

Haastattelun jatkuessa toinen haastateltavista ottaa puheenvuoron itselleen puhuen aluksi muiden puhujien päälle nopeassa tahdissa omista kiinnostuksen kohteistaan. Hän tuo esille tietämystään Lacanista ja Julia Kristevasta. Tässä ja muissakin kyseisen haastattelun eri kohdissa, Lacan ja Julia Kristeva nousevat usein esiin erilaisissa yhteyksissä haastateltavalle merkittävänä vakuuttamisen strategiana. Haastateltava ensinnäkin olettaa, että haastattelijalla on taustatietoa kyseisistä henkilöistä vakuuttavina auktoriteetteina, koska niihin palataan yhä uudestaan ja uudestaan eri tilanteissa[2]. Lisäksi haastateltava käyttää kirjailijoiden työhön liittyvää erikoissanastoa, kuten edellisessä otteessa ”symbolinen rekisteri”, jonka käytön voi tulkita toimivan erottautumisen välineenä muista oppilaista ja samalla oman identiteetin merkkaamisena.

Lacan ja Julia Kristeva toimivat haastattelussa myös kirjoista hankitun tiedon ja nettitiedon erottajina. Puheenvuoron alussa kohdassa ”kun netistä ei löydy Lacanista mitään niin kirjoista lähti lukeen Lacanista” puhuja yhdistää perustelun kirjojen käytölle esitelmän pääasiallisena lähteenä puheeseen Lacanista. Samalla puhuja asettuu asemaan, jossa hän kokee itsensä selontekovelvolliseksi pelkkien kirjojen käytöstä lähteinä. Selonteko ”kun netistä ei löydy mitään Lacanista” toimii perusteluna sille miksi haastateltava ei käyttänyt nettilähteitä. Lisäksi Lacan ja Julia Kristeva toimivat itsessään auktoriteetteina, joiden tietoa ei nähdä tarpeelliseksi kyseenalaistaa ja jotka puhujan näkemyksen mukaan toimivat esimerkkeinä tiedosta jota ei löydy

2. Haastattelijan asema yliopistosta tulleena tutkijana saattoi olla yhtenä houkuttimena käyttää tämäntyyppistä vakuuttamisen tapaa.

netistä. Nettitiedon hylkäämisen voi näin tulkita olevan toinen tapa korostaa puhujan omaa identiteettiä.

Seuraavassa puheenvuorossa akateemista tutkimusta auktoriteettina kyseenalaistetaan viittaamalla suomalaisten 80-luvun miespuolisten tutkijoiden tutkimusten hauskuuteen. Tämän puheenvuoron ei nähdä tarvitsevan yksilöintiä samalla tavalla kuin Lacan ja Julia Kristeva, joiden nimet haastateltava olettaa muiden osanottajien tietävän ilman tarkempia määrittelyitä. Toisin sanoen, tiedon objektiivisuudesta ei tarvitse antaa selontekoa, koska valitut akateemiset auktoriteetit takaavat sen, että tieto on pätevää. Akateemisuus ei itsessään takaa tiedon vakuuttavuutta, mutta tietyt akateemiset nimet takaavat.

Viralliset instituutiot vakuuttavina auktoriteetteina

Tässä otteessa vakuutetaan tiedon pätevyyttä erityisesti auktoriteetin edustamalla instituutiolla. Samalla sellaiset mielipiteet, joilla ei ole virallista instituutiota takanaan, nähdään yksittäisinä ja puolueellisina.

K2: Mitenkäs te arvioitte näitä sitten muuten että miks nää oli just nää oli niitä käyttökelposia? Että oliko se vaan että löyty helposti?

M2: Ei, kyllä se oli se puhe. Koska se kuitenkin entisen urheiluministerin ja, ei ainakaan ite viittiny ottaa näistä blogeista ja, yhden henkilön mielipiteistä niitä, muodostaa sitä kokonaiskuvaa koska se voi olla vähän ykspuoleinen.

Aluksi toinen haastattelijoista kysyy syitä valittujen lähteiden käytölle ja ehdottaa samalla, että valinnan syynä olisi ollut helppo saatavuus. Tämän ehdotuksen takana on jo aikaisemmin haastattelussa esille tullut haastateltavien esittämä selitys tiettyjen lähteiden käytölle. Haastateltavat eivät kuitenkaan lähde perustelemaan lähteitä niiden helpolla löytyvyydellä, vaan toinen heistä ilmoittaa syyksi urheiluministerin viran. Näin jo aikaisemmin haastattelussa esille tullut

entisen urheiluministerin puhe nähdään ensinnäkin itsestään selvästi vakuuttavana ilman, että se vaatisi selittelyjä ja toiseksi vakuuttavana suhteessa muihin blogeihin ja yhden henkilön mielipiteisiin. Puhuja kategorisoi näin entisen urheiluministerin puheen eri kategoriaan kuin yksittäiset mielipiteet. Ministeriys instituutiona toimii siis itsestään selvänä määreenä sisällön merkittävyydelle.

Tämä ote havainnollistaa kuinka ensinnäkin haastateltavan puheessa instituution uskottavuus siirtyy yksittäisen ihmisen uskottavuudeksi (vrt. Jokinen A. 1999). Lisäksi otteesta tulee esille instituution ja yksittäisen ihmisen välinen dikotomia, joka toistui muidenkin haastateltavien puheissa (vrt. Sundin & Francke, 2009).

Oma kokemus ja arvot suhteessa puolueettomaan näkökulmaan

Seuraava ote on esimerkki siitä kuinka omaa kokemusta voidaan käyttää tiedon pätevyyden perusteena.

> K: Osaatteks te nyt sanoo näistä et mitkä oli kaikista keskeisimmät lähteet? Oliko jotkut tietyt sivustot?
>
> N1: No siis, en mä osaa, ei sitä silleen pysty sanoo, kun kuitenkin ne kaikki, nää arvot on niin pitkältä ajalta pohdittuja, että vaikee siihen sillai, tollai yksiselitteistä sivustoo sanoo, koska se oli, kun niin paljon tietoo on ollu jo ennestään tästä asiasta. Sitä varten, ei meijän oikeestaan tarttenu etsiä sitä sen takia ettei me tiedettäis asioista.

Otteessa haastattelija tiedustelee aluksi keskeisimpiä lähteitä. Toinen haastateltavista ei suoraan vastaa tähän, vaan kääntää puheen arvoihin. Arvojen avulla hän perustelee, ettei osaa nimetä mitään ”yksiselitteistä” sivustoa. Arvot ja aikaisempi tieto yhdistetään samaksi ja näillä perustellaan sitä, ettei tietoa tarvinnut erityisemmin etsiä. Arvojen ja niihin liittyneen perehtyneisyyden käytön perusteluna voi näh-

dä vastakohtana puolueettomuudella perustelulle. Tämä tulee esille tällä ryhmällä erityisesti puheenvuoroissa, joissa he selittävät omaa perustelutapaansa suhteessa objektiiviseen näkökulmaan. Seuraavassa otteessa haastateltava puntaroi näkemyksellisen tiedon ja puolueettoman tiedon suhdetta.

> N1: Tai sillai mitä nyt on itsekin jo hakenu jostain tietoo vaikka niin onhan ne tietysti siihen suuntaan painottuneita ne sivut, mitä asiaa ne ajaa, kuten vaikka jotkut eläinoikeussivustot tai Greenpeace, niin sehän esittää vaan siitä tietystä näkökulmasta, mistä nytten. Että kyllähän se esittää faktoja mutta, sit se ei välttämättä kaikkea, semmosia itteään vastaan kääntyviä argumentteja anna. Et pitää olla sen verran kriittinen niistä.

Haastateltava tuo aluksi esille faktatiedon näkemyksellisyyttä ja perustelee näkemyksellisten lähteiden käyttöä sillä, että tiedonkäytössä tulee olla kriittinen ja tiedostaa lähteen näkökulma. Omien arvojen tiedostaminen toimii näin apuvälineenä tiedonlähteiden arvojen tunnistamisessa.

Ulkomuoto

Internet-sivujen kohdalla ulkomuoto ja ikä oli joillain oppilailla erityisinä perusteina perustella tiedon pätevyyttä. Seuraavassa otteessa on tästä esimerkki.

> K1: Niin että pohditteks te yhdessä sitä, luotettavuutta, arvioitteks te sitä?
> K2: Yleensä niitä asioita.
> M1: Kyllähän me, mä löysin jonkun nettisivun ja sit siel on Paintilla piirretty joku tankki siihen kivasti ja, vähän pientä tekstiä ja joku, Harri sieltä Hervannan asuinalueelta kirjoittanu niin, sitten vähän katottiin että ei kyllä nyt tästä näin.
> M2: Kyllähän silleen näkee siitä sitten yleisilmeestä sillein niin.

Haastattelijoiden tiedustellessa, että miten ryhmässä on mietitty yhdessä tiedon luotettavuutta, molemmat vastaajat tuovat esille nettisivun ulkomuodon. Ensimmäinen vastaaja kertoo yksityiskohtaisesti löytämästään nettisivusta, joka samalla toimii perusteluna sille, miksei joitain sivuja olla valittu lähteeksi. Kertomuksessa kuvaillaan ääritapausta[3], jonka oletetaan olevan niin selvä esimerkki, että myös haastattelija ymmärtää millaisia sivuja ei ole valittu ja samalla myös syy miksi niitä ei ole valittu. Toinen vastaaja kuitenkin täydentää vielä, että tässä tarkoitetaan nettisivun yleisilmettä.

Nettisivujen ulkomuoto oli tärkeimpänä perusteena arvioinnille ja tiedon pätevyyden vakuuttamiselle yleensä sellaisilla ryhmillä, jotka eivät olleet omien sanojensa mukaan panostaneet erityisemmin esitelmän tekoon ja tiedonhakuun. Muilla ryhmillä nettisivujen ulkomuoto toimi perusteena tiedon pätevyydelle muiden strategioiden rinnalla.

Konsensus

Seuraavassa aineisto-otteessa oppilaat vakuuttavat tiedon olevan luotettavaa vetoamalla eri sivustojen tarjoamien tietojen yhdenmukaisuuteen.

K: No mites ne lähteet, oliks ne luotettavia teidän mielestä?
N1: No ne, mitä me seulottiin sieltä, vähän ehkä vähemmän luotettavista lähteistä, niin ne oli kyllä ihan paikkaansapitäviä.
K: Joo. Miten te arvioitte sitä, että onks tää luotettava?
N1: Katottiin, että löytyy ainakin samaa tietoo monesta eri sivustosta.

Haastattelijan kysyessä lähteiden luotettavuudesta toinen haastateltavista vastaa molempien puolesta, että myös ”vähemmän luotettavat lähteet” olivat paikkansapitäviä. Haastattelijan kysyessä tarkennusta,

3. Tässä otteessa on muitakin mielenkiintoisia selontekoja. Yhtenä esimerkkinä valinnoista on Hervannan asuinalue. Voidaan pohtia miksi juuri se on otettu kuvauksessa esille.

haastateltava viittaa eri sivustojen yhdenmukaisuuteen. Haastateltava ei kuitenkaan tarkemmin määrittele mitä hän tarkoittaa samalla tiedolla tai millaisiin sivustoihin hän viittaa monilla sivustoilla. Haastateltavat kuitenkin sanovat myöhemmin haastattelussa, että heillä on "tieteellinen näkökulma", johon liittyy myös tiedon yhdenmukaisuus eri lähteissä. Vähän edellisen otteen jälkeen, kun haastattelija kysyy tarkentavia kysymyksiä tiedon arvioinnista, nousee tärkeimmäksi arviointiperusteeksi kuitenkin ulkomuoto.

K: Joo. Jotain sitten seuloitte poiskin. Minkälaisia ne oli? Mitkä oli epäluotettavia?
N1: No semmoset missä on esimerkiks ihan kauheesti mainoksia, ne on aina vähän epämääräisiä. Ja sitten jos se kieli on sellasta, että se ei hirveen kirjakielistä oo, niin sekin on vähän kyseenalaista.
K: Joo. Oliks sulla sama?
N2: Joo. Ja sit myös jotenkin se ulkonäkö, sen sivun.
K: Nii.
N2: Just niin ku Leila[4] sano mainoksista, mutta muutenkin.

Tämä esimerkki havainnollistaa eri tietokäsitysten ja faktuaalistamisstrategioiden yhtäaikaista ilmenemistä eri tilanteissa. Aluksi haastateltavat vakuuttavat esitelmässä käytetyn tiedon olevan tieteellisen näkökulman mukaista. Tämä näkökulma liittyy myös esitelmän aiheeseen, kantasolututkimukseen. Haastattelun jatkuessa, kun välissä puhutaan lähdeluettelon laadinnasta ja muista käytännön asioista, vaihtuu myös viitekehys tieteellisestä käytännöllisempään. Tässä uudessa viitekehyksessä nähdään ulkomuoto tarpeeksi vakuuttavana tapana perustella lähteiden poisjättöä. Ensimmäisessä perustelutavassa oppilas käyttää ns. tieteellistä tietovarantoa (tai tietokäsitystä) ja keskustelun muuttuessa abstraktilta tasolta käytännöllisemmälle tasolle, käyttää hän ulkomuodolla perustelua kuvaamaan käytännön tekemistä. Tietokäsitys vaihtelee näin sen mukaan, missä kehyksessä

4. Nimi on muutettu.

milloinkin puhutaan. Eri tilanteissa ja eri puhetavoissa aktivoituu eri tietokäsityksien mukaisia selitystapoja. Näin tilanne määrittelee sen, miten oppilaat turvautuvat eri tietokäsityksiin.

Konteksti ja tiedon luotettavuus

Viimeinen ote on esimerkki siitä miten oppilaiden perusteluissa on otettu konteksti huomioon tiedon käyttöä perustellessa. Tämä tiedon perustelutapa on lähimpänä tietokäsitystä, josta Whitmiren (2003) artikkelissa puhutaan ylemmän tason kehittyneempänä epistemologisena uskomuksena.

K: Mitenkä te kattelitte niitä mielipidekirjotuksia että oliko ne, kuinka luotettavia mielipiteitä?
N2: Eihän me otettu niitä faktoina vaan..
N1: Niin, vaan enemmän et se on näkökulmia siihen, mitä eri osa-alueita on ja näin.

Haastattelijan kysyessä mielipidekirjoitusten luotettavuudesta toinen vastaaja ilmoittaa heti, ettei niitä otettu faktoina. Tämän jälkeen toinen tarkentaa, että mielipidekirjoituksia on tutkittu näkökulmina, jotta voidaan katsoa mitä eri osa-alueita löytyisi. Tässä tulee esille aineistossa yleinen näkemys keskustelupalstoista ja blogeista mielipiteiden kartoittamiseen soveltuvina tietolähteinä. Oppilaat eivät kuitenkaan pääsääntöisesti näe, että esimerkiksi kirjat, organisaatioiden sivustot tai muut auktoriteetin aseman saaneet lähteet voisivat olla näkökulmaista tietoa. Tämä jaottelu objektiiviseen faktatietoon ja näkökulmaisiin mielipiteisiin toistaa samaa genreperustaista dikotomiaa, jota myös Sundin ja Francke (2009) kuvailevat vastaavanlaisessa tutkimuksessaan. Näkökulmaisuus ajatuksena tunnistetaan, mutta tietolähteitä arvioidessa se osataan sijoittaa vain sellaisiin sivustoihin joista selviää selkeästi, että ne ovat yksittäisten ihmisten puheenvuoroja. Blogit ja keskustelupalstat sijoittuivat tähän kategoriaan, mutta esimerkiksi

Wikipedia oli osittain harmaalla alueella. Sen tietokirjamaisuus yhdistettynä vapaaseen muokattavuuteen aiheutti tilanteen, joka synnytti keskustelua tiedon luotettavuudesta (vrt. Sundin & Francke, 2009).

Johtopäätökset

Informaatioympäristön muuttuessa monimutkaisemmaksi ja monimuotoisemmaksi, joutuvat oppilaat kamppailemaan tiedon pätevyyden arvioinnin kanssa yhä enemmän. Kouluihin on tullut itsenäisesti ryhmässä tai yksin suoritettavia pääosin internet-lähteisiin perustuvia kursseja, joissa oppilaat joutuvat itse etsimään ja valitsemaan tietoa internetistä tai kirjoista. Opettajien ja oppikirjojen auktoriteetti faktatiedon tarjoajina ei enää yksin riitä, kun tietoa haetaan muista lähteistä. Valmiiksi tarjotun faktatiedon puuttuessa joutuvat oppilaat turvautumaan mitä erilaisimpiin tiedon luotettavuuden arviointitapoihin. Tämä tiedon arviointitapojen moninaisuus tuli artikkelin aineistossa hyvin esille.

Haastatelluilla lukiolaisilla yleisin tapa perustella tiedon pätevyyttä oli turvautua sellaisiin lähteisiin, jotka vaikuttivat itsestään selvästi luotettavilta. Näistä lähteistä saadun tiedon historiaa, taustoja tai motiiveja ei erikseen huomioitu, vaan niihin luotettiin koska ”...ne oli semmosii virallisii ne, just järjestöt ja silleen niin uskalsi luottaa kuitenkin”. Tämä auktoriteettiin turvautuminen tarkoitti useimmiten pätevyyden vakuuttamista sillä, että tieto oli otettu jonkun järjestön internet-sivuilta. Järjestön luotettavuus toimi näin myös tiedon luotettavuuden määreenä. Järjestöjen lisäksi oli myös muita luotettaviksi tulkittuja auktoriteetteja, mutta erilaisten järjestöjen sivustoihin oli turvauduttu tämän kurssin puitteissa eniten.

Toinen suosittu tapa perustella lähteiden luotettavuutta oli vedota niiden puolueettomuuteen. Puolueettomuudesta tai puolueellisuudesta puhuttaessa tuotiin usein esille omat puolueelliset näkemykset ja arvot, joiden kautta puolueelliset lähteet tunnistettiin. Omien arvojen ja oman puolueellisuuden tiedostaminen toimivat nuorilla sekä puo-

lueellisen tiedon että tiedon kontekstin tunnistamisen edellytyksenä. Ilman omaa asemoitumista haettuun tietoon tiedon arviointi keskittyi yleensä ulkomuotoon tai ulkoa opittuihin sääntöihin.

Muut perustelutavat, kuten omalla kokemuksella, konsensuksella tai kontekstilla perusteleminen, saattoivat viitata pintapuoliseen tarkemmin perustelemattomaan tiedon arviointiin tai syvällisempään omien arvojen kautta aineistoon tutustumiseen. Omaa kokemusta saatettiin käyttää sekä epämääräisesti suoraan lähteenä tai sitten sen avulla voitiin etsiä uusia lähteitä ja arvioida niiden pätevyyttä. Konsensuksen avulla saatettiin perustella joko niin, että kerrottiin mitkä eri lähteet olivat yhdenmukaisia tiedon suhteen tai sitten siihen voitiin vain viitata ulkoa opitusti kertomalla ”kaikilla sivustoilla” olleen samaa tietoa. Myös tiedon kontekstiin saatettiin viitata ulkoa opitusti erityisesti blogien, keskustelupalstojen ja Wikipedian kohdalla vaikka samaan aikaan muiden lähteiden konteksti jätettiin huomiotta.

Edellä esitellyissä retorisissa strategioissa tärkeintä on huomioida se, että niitä käytetään joustavasti eri tilanteissa vakuuttamaan kuulija sekä siitä, että puhuja on tietoinen kyseisistä arviointitavoista ja siitä, että tieto jota niiden avulla on valittu, on esitelmään sopivaa relevanttia tietoa. Myös opiskelijoiden tietokäsitykset tulisi nähdä näiden kahden näkökulman kautta. Oppilaiden erittely ja luokittelu yksilöön kiinnittyvien pysyvien tietokäsitysten perusteella tulisi suhteuttaa siihen, että oppilaat käyttävät eri tietokäsityksiin pohjautuvaa argumentointia eri tilanteissa eri tavoin (vrt. Billig, 1991, 15). Aineistoissa esiintyvä eri tietokäsityksiin pohjautuva argumentoinnin kirjo lukiolaisten faktatiedon perustelutavoissa rakensi kuvaa oppilaasta jota ei voi kategorisoida tietokäsityksissä kehittyneisyydeltään alempi- tai ylempitasoiseksi.

Lopuksi

Artikkelissa esitelty tiedon pätevyyden ja luotettavuuden arviointitapojen analyysi tarjoaa tietoa siitä miten oppilaat toimivat etsiessään tietoa eri lähteistä. Se tarjoaa tietoa sekä tiedon arviointiprosessista että

tiedon pätevyyden perustelemistavoista. Kun oppilaita haastateltiin tutkimukseen, joutuivat he samalla miettimään perusteita sille miksi he ovat arvioineet valitut lähteet sopiviksi ja hylätyt lähteet epäsopiviksi esitelmiinsä. Näin he tulivat käyttäneeksi erilaisia retorisia strategioita vakuuttaakseen sekä käytetyn tiedon pätevyyden että oman kompetenssin etsiä tietoa eri lähteistä. Näitä retorisia strategioita eriteltiin sen suhteen miten yleisiä ne olivat. Lisäksi kahden yleisimmän strategian kohdalta eriteltiin minkä tyyppisiä lähteitä niiden yhteydessä käytettiin. Lopussa esiteltiin vielä tarkemmin aineisto-otteiden avulla miten strategioita käytettiin käytännössä.

Tietokäsityksiin liittyvistä tulevaisuuden haasteista kertoo se, että suurimmalla osalla oppilaita oli heidän omien sanojensa mukaan vaikeuksia arvioida lähteiden pätevyyttä ja luotettavuutta. Monilla ryhmillä tämä oli merkittävin haaste annetun koulutehtävän teossa. Koulun tarjoamat erilliset ohjeet nettitiedon arviointiin eivät näin olleet riittäviä, vaikka tälle nimenomaiselle kurssille oli normaaliopetuksesta poiketen räätälöity yhden oppitunnin mittainen tiedonhallinnan luento. Tulevaisuudessa tulisikin kiinnittää suurempaa huomiota tiedon arviointitapojen monipuoliseen opettamiseen yksittäisten tiedonhallinnan kurssien sijaan.

Lähteet

Baxter Magolda, M. B. (1992). Knowing and reasoning in college: gender related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey-Bass.

Belenky, M. F., McVicker Clinchy, B., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). Women's
ways of knowing: The development of self, voice, and mind. New York: Basic Books.

Billig, M. (1991). Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology. Beverley Hills: Sage.

Billig, M. (1996). Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Chan, C. K., & Sachs, J. (2001). Beliefs about Learning in Children's Understanding of Science Texts. Contemporary Educational Psychology, 26(2), 192–210.

Edwards, D., & Potter, J. (1992). Discursive Psychology. Beverley Hills: Sage.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88–140.

Jokinen Arja. (1999). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Kirjassa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), Diskurssianalyysi liikkeessä (s. 125–159), Tampere: Vastapaino.

Kankaanranta, M., & Vahtivuori-Hänninen, S. (2011). Opetusteknologia koulun arjessa -ensituloksia. Kirjassa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa (s. 7–13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University Press.

Niiniluoto, I. (1990). Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.

Opetushallitus. (2011). Tieto- ja viestintätekniikka opetuskäytössä - Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt (Tilannekatsaus 2011). Muistiot 2011:2. URL: http://www.oph.fi/julkaisut/2011/tieto_ja_viestintatekniikka_opetuskaytossa, luettu 25.3.2015.

Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital Immigrants. Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Savolainen, R., & Kari, J. (2008). Tiedonkäytön ja oppimisprosessin yhteyksistä - Informaatiotutkimuksen näkökulma. Kirjassa Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen, 33–55.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. Educational Psychologist, 39(1), 19–29.

Sundin, O., & Francke, H. (2009). In search of credibility: pupils' information practices in learning environments. Information Research, 14(4), paper 418. <http://InformationR.net/ir/14-4/paper418.html>. Luettu 21.8.2015.

Suoninen, E. (1997). Miten tutkia moniäänistä ihmistä?: diskurssianalyyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Acta Universitatis Tamperensis 580. Tampere: Tampereen yliopisto.

Suoranta, J., & Vaden, T. (2010). Wikiworld. London: Pluto Press.
Uusitalo, N., Vehmas, S., & Kupiainen, R. (2011). Naamatusten verkossa-Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampere: Journalismin tutkimusyksikkö, Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65438/naamatusten_verkossa_2011.pdf?sequence=1>. Luettu: 25.3.2015.
Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. Library & Information Science Research, 25(2), 127–142.

KOPIOIVA LÄHTEISTÄ KIRJOITTAMINEN LUKION HAASTEENA

Eero Sormunen

Johdanto

Oman tekstin kirjoittaminen on perinteinen menetelmä vahvistaa oppilaan oppimista. Lähteiden pohjalta kirjoittamisen tavoitteena on, että oppilas prosessoi lähteistä tulkitsemaansa informaatiota ja rakentaa sen pohjalta jäsennellyn tiedollisen esityksen (Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001). Informaatiolukutaidon opetuksessa kirjoittaminen perustuu pääasiassa oppilaiden itsensä hankkimaan kirjallisuuteen, jolloin tehtävän tavoitteena on oppia tiedonhakemista, lähteiden arviointia ja tulkintaa, argumentoivaa kirjoittamista ja viittaamiskäytäntöjä (Sundin, Francke, & Limberg, 2011). Kirjoittamistehtävät voivat saada hiukan eri muodon valitun tyylilajin mukaan. Vain opettajalle suunnattu kouluessee on luonteeltaan ja vaatimuksiltaan erilainen kuin esimerkiksi Wikipedia-artikkelina julkaistava teksti (vrt. Forte & Bruckman, 2009).

Netin kehityksen myötä *lähteiden kopiointi* on nostettu yleiseen keskusteluun koulunopetuksen ongelmana. Kirjoittamistehtävät eivät tuota toivottua oppimista, jos teksti ”googletetulta” nettisivulta siirretään mekaanisesti omaan tekstiin arvioimatta sen luotettavuutta

ja tulkitsematta sen merkitystä. Kopioivaa kirjoittamista on tutkittu lähinnä *lähteiden plagiointina* (esim. McGregor & Streitenberger, 2004; Williamson, McGregor, & Archibald, 2010), jolloin tarkastelu saa helposti moralisoivan sävyn. Oppimisen kannalta kopioivan kirjoittamisen olennaisin ongelma on kuitenkin se että oppija ei paneudu lähteiden kanssa työskentelyyn oppimista tuottavalla tavalla (ks. Alexandersson & Limberg, 2003).

Kopiointi ymmärretään tässä artikkelissa kirjoittamiseksi, jossa teksti siirretään lähteestä omaan tekstiin sanasta sanaan. Kopiointia pidetään hyväksyttävänä, kun teksti esitetään sitaattina lähde asianmukaisesti mainiten. Siteeraamisen tavoitteena on korostaa lähteen tapaa ilmaista jokin asia erityisen sattuvasti. Siteeraus on tehokeino jota yleensä käytetään harvakseltaan. Kopioinnista tulee plagiointia, kun käytetty lähde jätetään mainitsematta ja informaatio esitetään ”omissa nimissä”. Plagiointi ei aina ole kopiointia sillä käsitteellisemmällä tasolla tapahtuvat ideavarkaudet lasketaan myös plagioinniksi (McGregor & Williamson, 2005).

Tässä raportoitavan tutkimuksen tavoitteena oli kehittää systemaattinen menetelmä oppilaiden lähteiden käytön analysointiin tutkielma- ja esseetyyppisissä oppimistehtävissä. Menetelmää sovellettiin kahden lukioluokan ryhmätyönä tekemiin Wikipedia-artikkeleihin. Huomio kiinnitetään oppilaiden lähdekirjoittamisen tyyleihin kuten kopiointiin, omasanaiseen kirjoittamiseen, tekstin tiivistämiseen ja lähteiden synteesiin.

Artikkeli on jäsennetty seuraavasti: Ensin esitellään aiempaa tutkimusta tavoitteena syventää käsitystä kopioinnista ja kehittyneemmistä kirjoittamisen muodoista. Toiseksi esitellään kehitetty lähteiden käytön analysointimenetelmä, menetelmän kokeilussa sovellettu tutkimusaineisto sekä tutkimuksen päätulokset. Artikkelin lopuksi keskustellaan tulosten pohjalta lukiolaisten lähdekirjoittamisen ja laajemminkin informaatiolukutaidon ohjaamisen haasteista.

Aiempi tutkimus on löytänyt yhteyden kopioivan kirjoittamisen ja pintaoppimisen välillä. Limberg (1999) havaitsi että heikommin edistyvillä lukiolaisilla oli taipumusta faktasuuntautuneeseen tiedonhakuun, mikä johti helposti kopioivaan kirjoittamiseen. Nämä oppilaat eivät olleet kiinnostuneita aiheen tutkivasta tarkastelusta. He näkivät lähteistä kirjoittamisen hakuharjoituksena, jossa ”oikeat vastaukset” kerätään lähteistä ja siirretään omaan tekstiin (Alexandersson & Limberg, 2003). Limbergin tutkimusryhmä (2008) toteaa monien Ruotsin yläkouluissa ja lukioissa tekemiensä tutkimusten perusteella että lähteiden kanssa työskentely onnistuu vain, jos oppilaissa pystytään synnyttämään aito kiinnostus ymmärtää tarkasteltavaa asiaa (oppimistehtävän aihe). McGregorin ja Streitenbergerin (2004) tulokset tukevat tätä näkökulmaa: opettajan tiukempi lähdeviittausten kontrolli vähensi plagiointia mutta samalla lisäsi ”feikkiviitteitä”. Ulkokohtainen kontrollin lisääminen ei syventänyt lähteiden informaation prosessointia.

Heinströmin (2005; 2006) tulokset täydentävät kuvaa tiedonhaun näkökulmasta. Hän totesi oppilaiden vahvan sitoutumisen oppimistehtävän aiheeseen johtavan tyypillisesti strategiseen tai syväoppimiseen. Strategiset ja syväoppijat profiloituivat tiedonhaussa ”syväsukeltajiksi”: he näkivät vaivaa löytääkseen hyviä lähteitä ja analysoidakseen niiden sisältöä. ”Surfarit” olivat tyypillisesti pintaoppijoita, jotka eivät panostaneet tiedonhakuun. Heinström (2006) rinnastaa heidät faktasuuntautuneisiin hakijoihin. Surfarit yksinkertaistavat informaatiolukutaidon hakutaidoksi eivätkä koe mielekkääksi harjoittaa lähteiden arvioinnin ja käytön valmiuksiaan.

Plagiarismin tutkijoiden mukaan kopiointia ja plagiointia esiintyy erityisesti oppilailla, jotka kiinnittävät oppimistehtävän suorituksessa paljon huomiota lopputuotteen muodollisiin piirteisiin ja vähemmän itse opiskeluprosessiin. Sen sijaan prosessisuuntautuneet oppilaat käsittelivät lähteiden informaatiota syvällisemmin ja ylläpitivät kiinnostusta aiheeseen (McGregor & Streitenberger, 2004). Plagiointi

vaikuttaa luonnollisesti oppimistuloksiin. Esimerkiksi (McGregor & Williamson, 2005) totesivat että vähemmän plagioineet oppilaat muistivat myöhemmin järjestelyssä testissä enemmän opiskellusta aiheesta kuin plagiointiin taipuvaiset oppilaat.

Lähteistä kirjoittamiseen haasteet

Kasvatustieteen piirissä on muotoutunut tutkimusyhteisö, jonka kiinnostus kohdistuu lähdekirjoittamiseen oppimistehtävänä (reading-to-write tasks). Lähinnä empiirisessä koeasetelmassa tehdyissä tutkimuksissa on selvitetty kuinka oppijat selviävät tehtävistä, joissa on syntetisoitava tietoa useasta annetusta lähteestä (ks. Segev-Miller, 2004; Spivey, 1997). Yleensä koehenkilöt eivät ole hakeneet lähteitään itse vaan ovat saaneet ne tutkijalta. Tutkijat ovat keränneet kontrolloidussa tilanteessa havaintoaineistoa luku- ja kirjoitusprosessista ja analysoineet millä tavalla koehenkilöt ovat valinneet, tulkinneet ja muokanneet informaatiota.

Spivey (1997, 136, 144–145) määrittelee lähdekirjoittamisen tehtäväksi, jossa henkilö on saman aikaisesti kahdessa roolissa: lukijana hän rakentaa merkityksiä lähteestä ja kirjoittajana pyrkii luomaan merkityksiä omaan tekstiinsä. Lukeminen (ymmärtäminen) ja kirjoittaminen (luominen) eivät ole lineaarisia, peräkkäisiä prosesseja vaan sekoittuvat toisiinsa. Kirjoittaja ei lue vain toisten tekstejä vaan lukee myös omaansa. Toisaalta kirjoittamisen kognitiivinen prosessi alkaa jo lähteitä lukiessa oman tekstin ideointina ja suunnitteluna. Erityisesti edistynyt kirjoittaja hyödyntää lähteiden lisäksi myös omaa aiempaa tietämystään aiheesta ja käsitystään tekstin ajatellun kohderyhmän diskursiivisista käytännöistä.

Lähdekirjoittamisen empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet että synteesin tekeminen useasta tekstistä on kognitiivisesti haastavampaa kuin tiivistelmän kirjoittaminen yksittäisestä lähteestä (Mateos & Solé, 2009). Tiivistelmän kirjoittamisessa voidaan käyttää samaa kerronnallista rakennetta kuin alkuperäisessä lähteessä. Usean lähteen

syntetisointi edellyttää yleensä että kirjoittaja joutuu kehittämään oman kerronnallisen juonen, johon eri tavoin rakennettujen lähteiden antama informaatio voidaan muokata (Segev-Miller, 2004).

Edellä kuvattu lähdekirjoittamisen tutkimus perustuu vahvaa semantiikkaa edustavien tekstianalyysimenetelmien käyttöön. Sekä lähteiden että kirjoitettujen tekstien lauseet jäsennetään propositioesityksiksi jolloin niiden semanttisia sisältöjä voidaan vertailla. Näillä menetelmillä ei ole tutkimusekonomisesti mahdollista analysoida kuin pieniä määriä lähteitä ja niistä tuotettuja tekstejä (ks. Spivey, 1997, 149-163). Lähestymistapa ei ole käyttökelpoinen, jos kukin oppilas käyttää tekstinsä pohjana vaihtelevaa määrää itse hankkimiaan lähteitä.

Uusi menetelmä

Lähteiden käytön analyysiin kehitetyn menetelmän perusideana on se, että kirjoitettuja tekstejä tarkastellaan virkkeittäin. Jokaisen virkkeen osalta etsitään vastausta kysymykseen: Mihin lähteeseen virke perustuu? Aineiston kokoaminen jakaantuu viiteen osatehtävään (yksityiskohtainen kuvaus, ks. Sormunen, Heinström, Romu, & Turunen, 2012):

1. Artikkelit ja niissä viitatut lähteet kootaan sähköisessä muodossa, jos mahdollista.
2. Artikkelit pilkotaan yksittäisiksi virkkeiksi. Virke toimii analyysiyksikkönä lähteiden käyttöä selvitettäessä.
3. Ensimmäiseksi selvitetään yksinkertaisilla sanahauilla löytyykö kirjoittajan viittaamista lähteistä sanallisesti ja sisällöllisesti vastaavaa virkettä, tekstikappaletta tai näiden yhdistelmää. Jos virkkeen yhteys lähteeseen ei löydy sanahaulla, viitattuja lähteitä luetaan valikoiden informaatiosisällöllisen yhteyden tunnistamiseksi. Omasanaisten virkkeiden lähteet eivät löydy aina sanahaulla vaan vaativat lähteiden valikoivaa lukemista.

4. Jos virkkeen tuottamiseen sopivaa tekstiä ei löydy viitatuista lähteistä, siirrytään plagiarismianalyysiin. Siihen voidaan soveltaa kirjoittajien toimintaympäristössä relevantteja hakupalveluja (esim. Google) tai varsinaisia plagiarismityökaluja (esim. Turn-It-In).
5. Jos yhteys lähteeseen on edelleen epäselvä, voidaan jäljitystä laajentaa kirjoittajien toimintaympäristön lähteisiin kuten oppikirjoihin ja sähköisiin opiskeluaineistoihin.

Virkkeen kirjoittamisessa potentiaalisesti käytettyjen lähteiden jäljittäminen perustuu siis tekstisisältöjen mekaaniseen vertailuun (sanahaku) että sisällölliseen tulkintaan (lukeminen). Lopullinen ratkaisu virkkeen linkittämisestä lähteeseen tai lähteisiin perustuu aina sisällölliseen tulkintaan ja ulkoisten tekijöiden arviointiin (onko lähteen käyttö kirjoittajalle mahdollista ja todennäköistä).

Menetelmän uskottava käyttö edellyttää että tekstien analysoijalla täytyy olla riittävä aihepiirin, sen lähteiden ja lähteiden käytön tuntemus. Mekaanisesti informaatiosisältöä siirtäville virkkeille on helppo löytää vastaava lähde. Sen sijaan omasanainen kirjoittaminen yhdistellen informaatiota useammista lähteistä tekee yhteyksien tunnistamisen haasteelliseksi. Toisaalta näissäkin tapauksissa hyvin lähdekirjoittamisen käytännöt hallitseva kirjoittaja antaa lukijalle yksiselitteiset viittaukset käyttämiinsä lähteisiin ja osaa ilmaista selkeästi milloin teksti ei perustu lähteisiin vaan omaan ajatteluun. Virkkeet, joiden lähde jää tunnistamatta, muodostavat oman kategoriansa jatkoanalyysissä.

Tekstimuunnostyypit

Aineistonkeruu tuottaa listan lähdekirjoitettuja virkkeitä ja kuhunkin virkkeeseen liittyen tiedon todennäköisesti käytetystä lähteistä ja käytetyn informaation paikkatiedot lähteissä. Menetelmän seuraavassa vaiheessa tarvitaan luokitusjärjestelmä, jonka mukaan lähteen erilaisten käyttötapojen yleisyyttä voidaan eri kirjoittajilla määrittää. Teksti-

muunnostyyppejä kehitettiin ja kokeiltiin kahdessa tutkimuksessa (ks. Sormunen et al., 2012; Sormunen & Lehtiö, 2011). Lähtökohtana oli soveltaa aiemman tutkimuksen perustelemia olennaisia lähteiden käytön ulottuvuuksia. Neljä ulottuvuutta liittyy varsinaiseen lähteiden käyttöön, yksi tuotettuihin virkkeisiin ja yksi lähdetyyppeihin. Ulottuvuudet ovat seuraavat:

1. Omasanaisuus
2. Synteettisyys
3. Uskottavuus
4. Viittaustarkkuus
5. Virketyyppi
6. Lähdetyyppi

Omasanaisuus mittaa sitä kuinka paljon kirjoittaja käyttää omia tapojaan ilmaista lähteestä tulkittu informaatio. Omasanaisuuden asteesta tunnistettiin viisi kategoriaa: *kopio, lähes kopio, muokattu, oma teksti* ja *tuntematon*. Leikkaa-liimaa -tekniikalla tuotettu virke tulkitaan *kopioksi* ja pienin mekaanisin muutoksin lähteestä siirretty virke *lähes kopioksi* (esim. yksittäisten sanojen poisto tai lisäys). *Muokattu* viittaa siihen, että kirjoittaja on tehnyt virkkeessä merkityssisältöön liittyviä valintoja, joita ei voi pitää mekaanisina. *Oma teksti* viittaa kirjoittajan kommentteihin tai huomioihin, jotka eivät perustu mihinkään lähteeseen vaan omaan ajatteluun. Virkkeen omasanaisuus saa arvon *tuntematon*, jos lähde on tuntematon eikä virkettä voi perustellusti tulkita omaa pohdintaa edustavaksi.

Synteettisyys mittaa kirjoittajan kykyä koota ja tiivistää tekstiinsä informaatiota yhdestä tai useammasta lähteestä. Virkkeen synteettisyyden asteelle määriteltiin kuusi kategoriaa, jotka ilmaisevat käytetyn lähdepohjan laajuuden: *virke, kappale, lähde, useita lähteitä, omaan tietoon yhdistely* ja *tuntematon*. *Virke, kappale* ja *lähde* ilmaisevat että virkkeen informaatiosisältö perustuu yhden lähteen virkkeeseen, tekstikappaleeseen tai laajempaan kokonaisuuteen lähteessä. *Useita lähteitä* viittaa siihen että virkkeen sisältö perustuu informaation yh-

distelyyn kahdesta tai useammasta lähteestä. *Omaan tietoon yhdistely* tarkoittaa että omaa tietämystä on yhdistelty lähteestä tai lähteistä saatuun informaatioon.

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä kuinka vakaasti kirjoitetun virkkeen argumentit rakentuvat lähteen varaan (kategoriat: *uskottava, monitulkintainen, virheellinen, heikko lähde, EOS*). Tavoitteena ei ole arvioida onko virkkeen informaatio "totta" vaan sitä miten pätevästi kirjoittaja käyttää lähdettä. *Uskottava* virke tuo selkeästi esille lähteen tarjoaman informaation ja tarvittaessa myös lähteeseen tai informaation liittyvät varaukset. *Monitulkintaisen* virkkeen sisältö on epäselvä ja lukijalla on virkkeen perusteella suuri riski tulkita lähteen sisältö virheellisesti (esim. perusteeton yleistys). *Virheellinen* virke sisältää tulkinnan joka ei vastaa lähteen informaatiosisältöä. *Heikko lähde* viittaa tilanteeseen, jossa kirjoittaja ei ole huomioinut lähteen luotettavuuteen liittyvää epävarmuutta. Kategoriaan *EOS* sijoitetaan virkkeet, joissa lähteen käytön uskottavuutta on vaikea arvioida.

Viittaustarkkuus mittaa virkkeen ja lähdeviittauksen etäisyyttä kategorioilla *virke, kappale, artikkeli, puuttuu, hämy, tuntematon*. Virke, kappale ja artikkeli viittaavat siihen että lähteeseen on viitattu virkkeen, saman tekstikappaleen tai vasta artikkelin lähdeluettelon tasolla. Puuttuu -kategoriassa virkkeen lähdettä ei ole mainittu ollenkaan. Hämy viittaa siihen että virkkeen tai kappaleen tasolla on viitattu vain sellaiseen lähteeseen, johon virke ei voi perustua. Puuttuu- ja hämy-virkkeiden yleinen esiintyminen vihjaa plagiointiongelmasta.

Virketyyppi luokittaa kirjoittaman tuottaman virkkeen argumentatiivisen luonteen perusteella. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi Hartin (1998, 89-93) esittämän väittämä-typologian mukaan. Hartin typologia sisältää muun muassa seuraavat kategoriat: *käsitemääritelmä, faktaväittämä, tulkintaväittämä ja arvoväittämä*. *Käsitemääritelmät* luonnehtivat tekstissä viitattujen käsitteiden ominaisuuksia. *Faktaväittämät* ilmaisevat asioiden tiloja, jotka voidaan periaatteessa osoittaa tosiksi ja epätosiksi (esimerkiksi "Useimpien suomalaisten suuryritysten pääkonttorit sijaitsevat pääkaupunkiseudulla"). *Tulkintaväittämät* esittävät tulkintoja faktoista (esimerkiksi "Pääkaupunkiseudulla on

keskeinen rooli Suomen taloudessa”). *Arvoväittämät* esittävät arvioita asioiden hyödyllisyydestä tai muusta arvosta.

Lähdetyyppi laajentaa näkökulman kirjoittajan käyttämien lähteiden ominaisuuksiin. Näiltä osin voidaan hyödyntää erityisesti tiedonhankintatutkimuksessa vakiintuneita lähdetyyppien kategorioita. Tärkeä pääjako on painetut ja nettilähteet, joille molemmille voidaan johtaa alakategorioita tarvitulla tarkkuustasolla. Sopiva lähdetyyppitypologia riippuu kirjoittamisen kontekstista ja alakategoriat voidaan johtaa myös tutkimusaineistosta.

Tutkimuskysymykset, menetelmät ja aineistot

Tässä alaluvussa kuvataan esimerkkitutkimus, jossa edellä kuvattua menetelmää sovellettiin autenttiseen lukiosta kerättyyn aineistoon. Tutkimuksen pääkysymys muotoiltiin näin: Kuinka lukiolaiset käyttävät lähteitä kirjoittaessaan ryhmätyönä Wikipedia-artikkelin? Pääkysymyksestä muotoiltiin eri näkökulmia tarkentavat alakysymykset:

TK1. Missä määrin lukiolaisten ryhmätyönä kirjoittamat Wikipedia-artikkelit sisälsivät
- a. kopiointia ja omasanaista tekstiä?
- b. tekstin tiivistämistä yhdestä lähteestä ja synteesiä useammasta lähteestä?
- c. lähteiden plagiointia?
- d. uskottavaa argumentointia lähteiden pohjalta?
- e. erityyppisiä virkkeitä (fakta- ja tulkintaväittämiä)?

TK2. Onko painettujen ja nettilähteiden käytön välillä havaittavissa eroja, kun tarkastellaan
- a. kopiointia ja omasanaista tekstiä?
- b. tekstin tiivistämistä yhdestä lähteestä ja synteesiä useammasta lähteestä?
- c. lähteiden plagiointia?

d. uskottavaa argumentointia lähteiden pohjalta?
e. erityyppisiä virkkeitä (fakta- ja tulkintaväittämiä)?

Ensimmäinen tutkimuskysymys demonstroi kuinka menetelmää voidaan käyttää oppilaiden lähdekirjoitusten eri aspektien analysoinnissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelu laajennetaan lähdetyypin vaikutusten tarkasteluun: käytetäänkö nettilähteitä eri tavalla kuin painettuja lähteitä?

Kurssikuvaukset

Tutkimusaineistona käytetyt tekstit kerättiin kahdelta kahdeksan viikkoa kestäneeltä lukion kurssilta Tampereella keväällä 2011. Kirjoitustehtävää varten äidinkielen opettaja organisoi kurssinsa 30 oppilasta kymmeneen kolmen hengen ryhmään ja historian opettaja kurssinsa 28 oppilasta seitsemään 3–5 hengen ryhmään. Molemmilla kursseilla ryhmien tehtävänä oli laatia Wikipedian kirjoitussääntöjen mukainen artikkeli mutta vain äidinkielen kurssilla artikkelit julkaistiin Wikipedian suomenkielisessä versiossa. Historian artikkelit tallennettiin luokan erilliseen wiki-sovellukseen. Molemmilla kursseilla opettaja nimesi ryhmät ja ryhmät valitsivat aiheensa opettajan valmistelemalta listalta.

Äidinkielen kurssilla tehtävänä oli laatia artikkeli suomenkielisestä klassikkoromaanista. Oppilaat lukivat romaanin ja laativat siitä henkilökohtaisen teosanalyysin ennen ryhmäkirjoitustehtävän aloittamista. Ryhmien piti kirjoittaa artikkelissa kuvaus teoksesta, kirjailijasta ja teoksen vastaanotosta käyttäen jäsentävänä mallina Wikipediassa jo olevia teosartikkeleita. Historian kurssilla oppilasryhmät kirjoittivat artikkelit Suomen sotien väliseen historiaan (1918–39) liittyvistä aiheista. Aiheet olivat melko laajoja. Jokaisesta aiheesta opettaja oli listannut alateemoja jotta oppilaat saisivat käsityksen, mitä teemoja artikkelien tuli käsitellä.

Kurssien toteutus on kuvattu tarkemmin toisaalla tässä kirjassa Alamettälän ja Sormusen artikkelissa.

Aineiston kokoaminen

Tutkimukseen palkattiin tutkimusapulaisiksi kaksi opintojen loppuvaiheessa olevaa maisteriopiskelijaa. Toisen pääaine oli kotimainen kirjallisuus ja toisen historia. Rekrytoinnissa pyrittiin varmistamaan että tutkimusapulaisilla oli riittävä tietämys artikkelien aihepiiristä ja aihepiirin kannalta relevanteista lähteistä lähtökohtana oppilaiden kirjoitelmien arviointiin.

Ensimmäisessä vaiheessa koottiin oppilasryhmien kirjoittamat artikkelit, pilkottiin ne yksittäisiksi virkkeiksi ja tallennettiin tekstinkäsittelyohjelman taulukoiksi. Kaikki kirjoittajien mainitsemat lähteet kerättiin ja tallennettiin sähköisesti. Painetuista lähteistä skannattiin vain relevantit sivut. Virkkeisiin, joiden lähde ei löytynyt kirjoittajien viittauksista, sovellettiin plagiarismianalyysiä, jossa käytettiin systemaattisesti tehtyjä Google- ja Wikipedia-hakuja. Jos tämän jälkeenkin merkittävä osa artikkelin virkkeistä (> 10 %) oli vailla lähde-ehdokasta, tutkimusapulaiset etsivät yhteyksiä luokassa käytössä olleisiin oppikirjoihin ja aineistoihin, jotka olivat tulleet esille oppilaiden haastatteluissa.

Aineiston analyysi

Tutkimusapulaiset tutustuivat menetelmään koodaamalla ensin yhden artikkelin omalta aihealueeltaan. Koodaajien kokemusten pohjalta tutkimustiimi tarkensi koodien määrittelyjä ja molemmat koodaajat käsittelivät itsenäisesti yhden artikkelin molemmilta aihealueilta. Koodaustuloksen erojen pohjalta tehtiin viimeiset tarkistukset koodien määrittelyihin ja suoritettiin koodaajien yhdenmukaisuustesti uudella artikkeliparilla. Yhdenmukaisuus kohosi 91–95 prosentin tasolle.

Yhdenmukaisuustestien jälkeen tutkimusapulaiset koodasivat yksin loput oman aihealueensa artikkeleista. Yhteenveto analysoitujen virkkeiden ja tunnistettujen lähteiden määristä on esitetty oppilasryhmittäin taulukossa 1. Taulukosta ilmenee myös niiden virkkeiden määrä, joissa käytettyjä lähteitä ei onnistuttu jäljittämään, lähteiden jakautuminen painettuihin ja nettilähteisiin sekä kirjoittajien viittaamat mutta käyttämättä jääneet lähteet. Äidinkielen artikkeleista analysoitiin vähemmän virkkeitä sillä suoraan klassikkoromaanin tulkintaan perustuvat osat kuten juoni- ja henkilökuvaukset jätettiin analyysin ulkopuolelle. Taulukon kolmas sarake kertoo kuinka monen virkkeen osalta lähde jäi tuntemattomaksi. Historian artikkeleissa lähde jäi epäselväksi 6 prosentissa ja äidinkielessä 11 prosentissa virkkeitä. Aineistoa voidaan pitää lähdekirjoittamisen tutkimisen kannalta edustavana.

Tulokset tiivistettiin 2 x 2 ja 2 x 3 taulukoiksi ja tilastollinen merkitsevyys tarkistettiin χ^2 (khii-toiseen) -testillä (ks. Siegel & Castellan, 1988, 123-124). Merkitsevyyden kriteerinä käytettiin arvoa $p<0,05$. Riippuvuuden vahvuuden mittana käytettiin Cramérin kerrointa (V), joka sopii käytettäväksi erikokoisilla tulostaulukoilla (Siegel & Castellan, 1988, 232). Riippuvuuden vahvuuden tulkinnassa sovellettiin Rean ja Parkerin (1997) kriteereitä, joiden mukaan arvot $V<0,10$ edustavat käytännössä merkityksetöntä eroa. Tässä tutkimuksessa esiintyi enintään kohtalaisen vahvoja riippuvuuksia (moderate associations, V = 0,20-0,40).

Taulukko 1. Yhteenveto tutkimusaineistosta: artikkelien virkkeet ja niiden kirjoittamisessa käytettyjen lähteiden jakautumat.

Ryhmä	Virkkeet		Viitatut lähteet			Plagioidut lähteet			Kaikki käytetyt lähteet			Viitatut käyttämättömät lähteet
	Analysoidut	Lähde tuntematon	Netti	Painetut	Yhteensä	Netti	Painetut	Yhteensä	Netti	Painetut	Yhteensä	
Historian kurssi												
H1	116	8	11	4	15	4	1	5	15	5	20	1
H2	125	11	10	4	14	1	0	1	11	4	15	0
H3	68	3	12	3	15	10	0	10	22	3	25	0
H4	74	2	7	1	8	1	0	1	8	1	9	0
H5	143	12	12	4	16	3	1	4	15	5	20	0
H6	59	1	5	1	6	3	1	4	8	2	10	11
H7	116	6	10	5	15	1	1	2	11	6	17	2
Keskiarvo	100	6	10	3	13	3	1	4	13	4	17	2
Keskihaj.	33	4	3	2	4	3	1	3	5	2	6	4
Äidinkielen kurssi												
L1	46	0	6	3	9	0	0	0	6	3	9	2
L2	17	1	0	4	4	1	1	2	1	5	6	0
L3	18	1	1	3	4	0	0	0	1	3	4	0
L4	69	17	0	6	6	2	1	3	2	7	9	0
L5	36	0	4	6	10	1	0	1	5	6	11	1
L6	41	9	0	5	5	0	0	0	0	5	5	0
L7	48	5	0	4	4	2	0	2	2	4	6	1
L8	30	0	2	4	6	6	1	7	8	5	13	0
L9	23	3	0	3	3	0	0	0	0	3	3	0
L10	24	1	3	2	5	2	0	2	5	2	7	2
Keskiarvo	35	4	2	4	6	1	0	2	3	4	7	1
Keskihaj.	16	6	2	1	2	2	1	2	3	2	3	1

Tulokset

Tutkimuskysymys 1:
Miten oppilaat kirjoittivat lähteiden pohjalta?

Ensimmäinen tutkimuskysymys hakee vastausta siihen, missä laajuudessa lukiolaiset muokkasivat lähteiden informaatiota, syntetisoivat sitä, viittasivat käyttämiinsä lähteisiin ja tekivät uskottavia tulkintoja kirjoittaessaan Wikipedia-artikkeleita. Samalla selvitetään oliko oppilasryhmien välillä havaittavissa eroja historian ja äidinkielen kursseilla. Empiirisen aineiston antamat vastaukset on tiivistetty taulukon 2 sarakkeisiin 3-5. Tilastollisesti merkitsevät erot luokkien välillä on esitetty **vahvennettuna**.

Omasanaisuus. Hiukan yli puolet (54%) oppilaiden lähteiden pohjalta kirjoittamista virkkeistä edusti omasanaista esitystapaa. Äidinkielen kurssin oppilaat olivat omasanaisempia (65%) kuin historian kurssin oppilaat (49%). Käytännössä ero luokkien välillä jäi vähäiseksi, jos sitä arvioidaan Cramérin kerroimella (V=0,16). Keskimäärin äidinkielen artikkeleissa 65 virkettä sadasta oli omasanaisia, kun vastaava luku historian artikkeleissa oli 49.

Toisin päin tulkittuna tulos kertoo että lähes puolet (46%) oppilaiden kirjoittamista virkkeistä oli lähteiden virkkeiden kopiota tai lähes kopioita. Molemmissa luokissa suoraan kopioitujen virkkeiden osuus oli 9 prosenttia, mutta historian ryhmissä harrastettiin selvästi enemmän virkkeiden teknistä ”tuunaamista”. 42 virkettä sadasta oli lähes kopioita (äidinkielessä 26 sadasta).

Synteettisyys. Useimmat kirjoitetut virkkeet (58%) perustuivat lähteen virkkeeseen tai tekstikappaleeseen. Noin kolmannes (35%) tiivisti informaatiota useammasta lähteen tekstikappaleesta ja vähäinen osa virkkeistä (7%) syntetisoi sisältöä kahdesta tai useammasta lähteestä. Äidinkielen ryhmissä kirjoitettiin hiukan enemmän tiivistäen ja syntetisoiden kuin historian ryhmissä (47% vs. 39%). Ero on tilastollisesti merkitsevä mutta ero käytännössä vähäinen (V=0,11).

Viittaustarkkuus. Kolmessa virkkeessä viidestä (60%) käytettyyn lähteeseen viitattiin virkkeen tai tekstikappaleen yhteydessä. Kummankin kurssin osalta 16 prosentissa virkkeitä oikea viittaus puuttui kokonaan lähdeluettelosta eli kirjoittamistapa voidaan tulkita plagioinniksi. Historian oppilaat käyttivät jonkin verran yleisemmin tarkkoja viittauksia (65% vs. 49%). Ero luokkien välillä tarkoissa viittauksissa on tilastollisesti merkitsevä mutta käytännössä vähäinen (V=0,17).

Uskottavuus. Oppilaat muotoilivat virkkeet lähteiden pohjalta pääosin uskottavasti (85%) eikä kurssien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Lukuja tulkitessa kannattaa huomioida että uskottavuus säilyy korkealla tasolla, jos lähteistä kirjoittaminen on kopioivaa.

Virketyypit. Kolme viidestä virkkeestä (60%) edusti lähteistä poimittuja faktoja ja lopuista lähes kaikki (37%) edusti tulkintaväittämiä. Määritelmät ja arvoväittämät olivat harvinaisia. Historiassa artikkelit olivat huomattavasti enemmän faktapainotteisia (67% vs. 31%) ja äidinkielessä tulkintaväittämät olivat vastaavasti yleisempiä (52% vs. 31%). Ero luokkien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ja käytännössäkin ero kohtalaisen suuri (V=0,21).

Tutkimuskysymys 2: Onko painettujen ja nettilähteiden käytössä eroja?

Vastaukset kysymykseen on tiivistetty taulukon 2 sarakkeisiin 6–8. Tästä tarkastelusta jätettiin pois 29 virkettä, jotka perustuivat sekä painettujen että nettilähteiden käyttöön (n=916 virkettä).

Omasanaisuus. Tulokset paljastavat tendenssin kopioida lauseita nettilähteistä (14% vs. 5%) ja omasanaisemman ilmaisutavan painettuja käytettäessä (57% vs. 48%). Lähdetyyppien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä. Käytännössä ero ei ole kuitenkaan liene silmiinpistävä (V=0,15).

Synteettisyys. Oppilaat tiivistivät ja syntetisoivat lähteiden informaatiota samaan tapaan lähdetyypistä riippumatta. Kolme viidestä kirjoitetusta virkkeestä perustui yhteen virkkeeseen tai tekstikappaleeseen niin painettuja kuin nettilähteitäkin käytettäessä.

Viittaustarkkuus. Tulokset vahvistavat yleisen käsityksen plagioinnin liittymisestä erityisesti nettilähteiden käyttöön. Kirjoittajat

eivät olleet liittäneet viittausta 29 prosenttiin nettilähteiden pohjalta kirjoitetuista virkkeistä. Painettu lähde oli unohtunut mainita vain 5 prosentissa virkkeitä. Näin suuri ero on jo käytännössäkin helppo tunnistaa (V=0.33).

Taulukko 2. Virkkeiden jakautuma lähdekirjoittamisen ominaisuuksien mukaan: a) historian ja äidinkielen ryhmien vertailu ja b) painettujen ja nettilähteiden vertailu.

Lähdekirjoittamisen ominaisuudet		Luokka		Yhteensä (n=945)	Lähdetyyppi		Yhteensä (n=916)
		Historia (n= 653)	Äidinkieli (n= 292)		Painetut lähteet (n=486)	Netti-lähteet (n=430)	
Oma-sanaisuus	kopio	9 %	9 %	9 %	**5 %**	**14 %**	9 %
	lähes kopio	**42 %**	**26 %**	37 %	38 %	38 %	38 %
	muokattu	**49 %**	**65 %**	54 %	**57 %**	**48 %**	53 %
Yhteensä		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Synteettisyys	virke-kappale	**61 %**	**53 %**	58 %	60 %	60 %	60 %
	tiivistelmä	**34 %**	**37 %**	35 %	36 %	37 %	36 %
	synteesi	**5 %**	**10 %**	7 %	4 %	3 %	4 %
Yhteensä		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100 %	100 %	100 %
Viittaus-tarkkuus	virke-kappale	**65 %**	**49 %**	60 %	**67 %**	**51 %**	60 %
	artikkeli	**19 %**	**34 %**	24 %	**28 %**	**20 %**	24 %
	puuttuu-hämy	16 %	16 %	16 %	**5 %**	**29 %**	16 %
Yhteensä		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Uskottavuus	uskottava	87 %	82 %	85 %	86 %	84 %	85 %
	monitulk.-virh.	13 %	18 %	15 %	14 %	16 %	15 %
Yhteensä		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Virketyyppi	faktaväittämä	**67 %**	**45 %**	60 %	**55 %**	**65 %**	60 %
	tulkintaväittämä	**31 %**	**52 %**	37 %	**42 %**	**33 %**	38 %
	muu	2 %	3 %	3 %	3 %	2 %	3 %
Yhteensä		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Uskottavuus. Tuotettujen virkkeiden uskottavuus oli samalla tasolla lähdetyypistä riippumatta.

Virketyyppi. Nettilähteiden pohjalta kirjoitettiin enemmän faktaväittämiä (65% vs. 55%) ja painettujen pohjalta vastaavasti enemmän tulkintaväittämiä (42% vs. 33%). Ero on käytännön kannalta pienehkö (V=0.10).

Keskustelua

Edellä esitellyt tulokset demonstroivat sitä, että kehitetty menetelmä mahdollistaa lähteiden käytön yksityiskohtaisen ja systemaattisen analyysin. Menetelmää on mahdollista kehittää eteenpäin esimerkiksi käyttämällä syvällisempiä kategorisointeja kirjoitettujen virkkeiden uskottavuuden ja virketyypin määrittelyssä. Tarkastelu on myös helppo nostaa virkkeistä tekstikappaleisiin jolloin päästään ehkä luontevammalle tasolle esimerkiksi tekstin synteettisyyden arvioinnissa.

Menetelmä on tarkoitettua ensisijaisesti tutkijan välineeksi. Se on liian työläs toimiakseen opettajan työkaluna lähdekirjoittamisen tuotosten arvioinnissa. Toki opettajakin voi soveltaa menetelmää kertaluonteisesti perehtyäkseen oppilaiden tapaan kirjoittaa lähteistä. Myöskin perinteisessä tutkielmien arvioinnissa voi tarkkailla lähteiden käyttöä menetelmän yhteydessä kehitetyillä kriteereillä (omasanaisuus, synteettisyys, uskottavuus ja viittaustarkkuus). Analyysi voi antaa vihjeitä oppilaiden kirjoitusprosessien ohjauksen kehittämiseen.

Esimerkkitutkimuksen tulokset kertovat lukiolaisten tavoista kirjoittaa lähteiden pohjalta ja miltä osin nämä tavat poikkesivat kahden eri oppiaineen ryhmätehtävissä. Äidinkielen ryhmissä oppilaat olivat omasanaisempia, tiivistivät ja syntetisoivat enemmän lähteiden informaatiota sekä kirjoittivat enemmän tulkintatyyppisiä virkkeitä kuin historian oppilaat. Vastaavasti historian artikkeleissa lähdeviittaukset olivat tarkempia eli enemmän virke- ja kappaletasolla kuin äidinkielessä. Kysymystä, mistä luokkien väliset erot mahdollisesti johtuvat, käsitellään Alamettälän ja Sormusen artikkelissa toisaalla tässä kirjassa.

Kaksi lähdekirjoittamisen piirrettä näyttäytyi täsmälleen samanlaisena molemmilla kursseilla: sekä äidinkielen että historian kursseilla artikkelien virkkeistä oli 9 prosenttia lähteen tekstin täsmällisiä kopioita ja toisaalta 16 prosenttia virkkeistä oli jäänyt vaille lähdemerkintää eli täyttivät plagiaatin tunnusmerkit. Tulos voi johtua sattumasta, mutta toinenkin tulkinta on uskottava. 'Sopivassa laajuudessa' tehty lähdetekstin kopiointi ja viitteiden kirjaamatta jättäminen voi muodostua jaetuksi käytännöksi koulutyön arjessa. Molempia "paheita" esiintyi oppiaineesta, oppimistehtävän erityispiirteistä tai annetusta ohjauksesta riippumatta. Muun muassa Limberg on korostanut koulun käytäntöjen (ns. koulukulttuurin) merkitystä oppilaiden työskentelytapojen selittäjänä (vrt. Limberg et al., 2008).

Toinen tärkeä havainto oli kopioimisen ja plagioinnin liittyminen erityisesti nettilähteiden käyttöön. Oppiainekursseihin liittyvät tekijät eivät voi selittää eroja kopioinnin ja plagioinnin määrässä, koska ne olivat täsmälleen samalla tasolla. Aineiston lähempi tarkastelu paljasti että suurin osa plagioiduista virkkeistä oli lähtöisin Wikipediasta. Oppilaat käyttivät Wikipediaa lähteenä, mutta eivät voineet kirjata sitä lähteeksi, sillä se oli vastoin opettajan ohjeita. Kun Wikipediassa mahdollisesti mainittuja alkuperäisiä lähteitä on usein vaikea saada käyttöön tai se koetaan tarpeettomaksi lisätyöksi, plagioinnista tulee houkutteleva vaihtoehto. Jos kiinnijäämisen riski arvioidaan pieneksi yksittäisten virkkeiden osalta, ratkaisu on oppilaan kannalta perusteltavissa. Tulos on linjassa aiempien plagiointitutkimusten kanssa (vrt. McGregor & Williamson, 2005; Purdy, 2009)

Kopioinnin yleisyyttä nettilähteistä selittää varmaankin leikkaa-liimaa -kopioinnin tekninen helppous, jolloin kiusaus kopiointiin on suuri. Painettuja lähteitä käytettäessä tekstiä on luettava huolellisemmin jotta sen voisi edes kopioida. Positiivisesti katsoen, painetun lähteen huolellisempi lukeminen voi antaa myös ideoita kirjoittaa virke omasanaisesti. Äidinkielen artikkeleissa käytettiin suhteessa enemmän painettuja lähteitä, mikä saattaa selittää myös omasanaisten virkkeiden suuremman osuuden. Historian artikkeleissa käytettiin puolestaan

enemmän nettilähteitä, mikä saattaa selittää lähes kopioitujen (teknisesti tuunattujen) virkkeiden suurempaa osuutta.

Oppilaat tiivistivät tai syntetisoivat lähteistä poimimiaan sisältöjä yhtä vähän painettuja ja nettilähteitä käyttäessään. Toisin sanoen informaation korkeamman tason prosessointi tapahtuu suunnilleen samalla tavalla lähdetyypistä riippumatta. Tämän vuoksi ei kannata liikaa korostaa nettilähteisiin liittyviä lieveilmiöitä. Suurin opetuksellinen haaste lienee se, että lukiolaisen lähdekirjoittamista dominoi melko suoraviivainen tekstin siirtoa lähteestä omaan tekstiin. Kolme viidestä kirjoitetusta virkkeestä perustui yhteen tai enintään 2-3 lähteen virkkeeseen.

Lähteet

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2003). Constructing meaning through information artefacts. *New Review of Information Behaviour Research*, *4*(1), 17–30.

Forte, A., & Bruckman, A. (2009). Writing, citing, and participatory media: wikis as learning environments in the high school classroom. *Interational Journal of Learning and Media*, *1*(4), 23–44.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review. Releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.

Heinström, J. (2005). Fast surfing, broad scanning and deep diving: The influence of personality and study approach on students' information-seeking behavior. *Journal of Documentation*, *61*(2), 228–247.

Heinström, J. (2006). Fast surfing for availability or deep diving into quality – motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, *11*(4), paper 433. Saatavissa osoitteessa: http://informationr.net/ir/11-4/paper265.html (käytetty 3.12.2014).

Limberg, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: a study of interaction between two phenomena. *Information research*, *5*(1). <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>. Luettu 3.12.2014.

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, *58*(2), 82–91.

Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European journal of psychology of education*, *XXIV*, 435–451. <http://www.springerlink.com/index/P215371452L14N07.pdf>. Luettu 3.12.2014.

McGregor, J., & Streitenberger, D. (2004). Do scribes learn? Copying and information use. In M. K. Chelton & C. Cool (Eds.), *Youth information-seeking behavior: theories, models and issues* (pp. 95–118). Lanham: Scarecrow Press.

McGregor, J., & Williamson, K. (2005). Appropriate use information at the secondary school level: Understanding and avoiding plagiarism. *Library and Information Science Research*, *27*(4), 496–512.

Purdy, J. (2009). When the tenets of composition go public: A study of writing in Wikipedia. *College Composition & Communication*, (December 2009), 351–373. <http://datacenter2.aucegypt.edu/bgironda/rhet343/wikiwrite.pdf>. Luettu 3.12.2014.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (1997). *Designing and conducting survey research: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *4*, 5–33. <http://www.springerlink.com/index/WK6T602H2474RL1K.pdf >. Luettu 3.12.2014.

Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGrawHill.

Sormunen, E., Heinström, J., Romu, L., & Turunen, R. (2012). A method for the analysis of information use in source- based writing. *Information Research*, *17*(4), paper 535. <http://InformationR.net/ir/17-4/paper535.html>. Luettu 3.12.2014.

Sormunen, E., & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment – copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? *Information Research*, *16*(4). <http://informationr.net/ir/16-4/paper503.html >. Luettu 3.12.2014.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning.* San Diego: Academic Press.

Sundin, O., Francke, H., & Limberg, L. (2011). Practicing information literacy in the classroom. *Dansk Biblioteksforskning*, *7*(2/3), 7–17.

Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Williamson, K., McGregor, J., & Archibald, A. (2010). Assisting students to avoid plagiarism. *Access*, (June), 21–25.

LUKIOLAISTEN RYHMÄTYÖSTRATEGIAT LÄHTEISIIN PERUSTUVASSA KIRJOITTAMISTEHTÄVÄSSÄ

Mikko Tanni ja Eero Sormunen

Johdanto

Kouluopetusta on arvosteltu siitä, että pedagoginen ajattelu keskittyy liikaa yksittäisen oppilaan motivaatioon, kognitioon, rationaaliseen ajatteluun ja tietämykseen (esim. Hakkarainen, 2009; Sfard, 1998). Ryhmätöiden teettäminen on kuitenkin yleistynyt kouluissa. Tämä koskee myös informaatiolukutaidon opettamista (Chu, Chow, Tse, & Kuhlthau, 2008; Chu, Tse, & Chow, 2011; Cole, Behesthi, Large, Lamoureux, & Abuhimed, 2013; Kuiper, Volman, & Terwel, 2005; Sormunen & Lehtiö, 2011). Ryhmätöiden yleistyminen motivoi tutkimaan informaatiokäyttäytymisen ja oppimisen sosiaalisia ilmiöitä.

Tämä artikkeli perustuu tutkimukseen tamperelaisten lukiolaisten yhteistyöstä ryhmätyöksi tarkoitetussa lähdepohjaisessa kirjoitustehtävässä, jonka tavoitteena oli oppilaiden informaatiolukutaidon kehittäminen. Tutkimusta motivoi aiempi havainto, että monet oppilaat jakavat ryhmätyöt henkilökohtaisiksi projekteiksi, joiden välillä on vähän tai ei välttämättä lainkaan vuorovaikutusta (Sormunen, Lehtiö, & Heinström, 2011). Tutkimuksen yleinen tavoite oli selvittää, miten

oppilaat työskentelevät informaatiolukutaidon opettamisessa tyypillisesti käytettävissä ryhmätyötehtävissä.

Ryhmäopiskelun pedagogiikka

Ryhmätöiden teettämistä ohjaavat enemmän tai vähemmän tiedostetut pedagogiset ideat. Yhteistoiminnan (*cooperation* – Slavin, 1991) ja yhdessä tekemisen (*collaboration* – Scardamalia & Bereiter, 2006) oletetaan edistävän oppimista. Oppilaat keskustelevat ryhmässä käsillä olevasta ongelmasta erilaisista näkökulmista, aktivoivat ja jakavat relevanttia tietoa ongelmasta, kehittävät ideoita sen ratkaisemiseksi sekä hakevat tiedonlähteitä ja neuvottelevat niiden käytöstä. Näin oppilaiden on tarkoitus saada oivalluksia, joita heidän olisi vaikea keksiä itsekseen (Stahl, 2006).

Yhteistoiminnallista oppimista (cooperative learning) alettiin tutkia kognitiivisen psykologian teoriapohjalta jo 1970-luvulla. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät kehitettiin täydentämään opetusta antamalla oppilaille mahdollisuuksia keskustella aiheesta ja harjoitella opettajan ensin esittelemiä taitoja. Joskus oppilaiden edellytettiin myös hakevan itsenäisesti tietoa osana ryhmätyöskentelyä (Slavin, 1991). Yhteistoiminnallisten oppimismenetelmien tarkoitus oli ensisijaisesti motivoida oppilaita ryhmäaktiviteeteilla, säilyttäen kuitenkin yksilön oppimisen arvioinnin kohteena. Ryhmän jäsenille annettujen roolien tai erityistehtävien todettiin lisäävän opiskelumotivaatiota (Huber & Huber, 2008; Slavin, 1983).

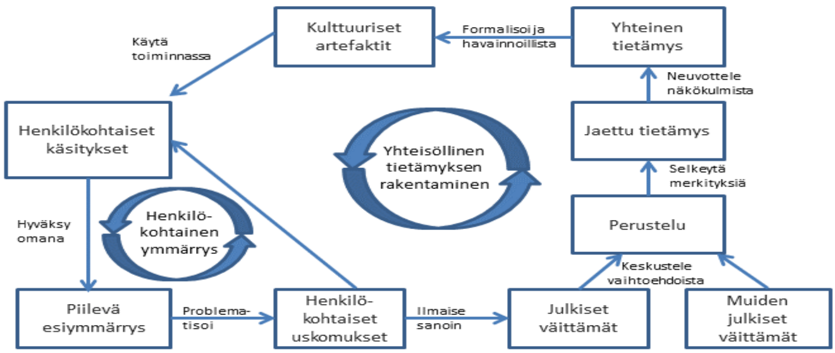
Uudempi koulutussosiologian perinteeseen nojautuva tutkimus suuntautuu yhteisölliseen oppimiseen (*collaborative learning*). Erityisesti tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen (CSCL) tutkijat ovat kehitelleet metaforisia malleja tietämyksen yhteisöllisestä rakentamisesta. Tietämyksen rakentamisen pedagogiikassa opetuksen painopiste siirretään yksittäisestä oppilaasta koko luokan muodostamaan tietämyksen rakentamisen yhteisöön. Tietämyksen rakentamisen tavoit-

teena on koko yhteisön tietämyksen kohentaminen. Tämän ajattelun tietokäsityksessä korostuu ennalta määriteltyjen totuuksien etsimisen sijaan pyrkimys perusteltuihin näkemyksiin ongelmien pohdiskelun ja ratkaisemisen kautta. Työskentelyssä keskeisessä roolissa on "episteemisten artefaktien" kuten mallien, teorioiden ja selitysten luominen yhteisön kohentuneen tietämyksen osoittamiseksi. (Scardamalia & Bereiter, 2006)

Stahlin (2000) tiedonrakentamisen prosessimalli havainnollistaa, miten henkilökohtainen ja sosiaalinen ovat vuorovaikutuksessa tietämyksen rakentamisessa (Kuvio 1). Vasemman alanurkan elementit esittävät henkilökohtaisen ymmärryksen sykliä. Sykli alkaa piilevästä esiymmärryksestä, johon kunkin oppijan uskomukset maailmasta perustuvat. Jotkin aktiviteetit herättävät yksilössä tuntemuksen vajeesta jonkin ilmiön ymmärtämisessä. Ryhmäprosessissa henkilökohtaiset uskomukset tehdään julkisiksi ja niitä vertaillaan. Ryhmä rakentaa keskustelun kautta yhteistä ymmärrystä tarkastellusta ilmiöstä jostakin sovitusta näkökulmasta. Tärkeän osan tiedonrakentamisen pedagogiikkaa muodostaa kulttuuristen artefaktien käyttö. Tyypillisesti ryhmä hankkii, käyttää ja tuottaa erilaisia tekstejä.

Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen välinen ero ei ole kovin selvä ja tulkinta riippuu tutkijan koulukunnasta. Muun muassa Dillenbourgin (1999) mukaan yhteisöllisessä oppimisessa ryhmän jäsenet suorittavat tehtävän yhdessä alusta loppuun, kun taas yhteistoiminnallisessa ryhmässä tehtävä jaetaan yksittäin suoritettaviin osatehtäviin, joiden (osa)tulokset kootaan lopuksi yhteen. Yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen malli johtavat periaatteessa erilaisiin oppimisprosesseihin. Yhteisöllinen oppiminen tapahtuu sosiaalisesti jaettuna tietämyksen rakentamisena, yhteistoiminnallinen oppiminen erillisinä yksilöllisinä prosesseina. (Roschelle & Teasley, 1995) Toisaalta yhteistoiminnallisuuden tutkijat korostavat ryhmän jäsenten aktiivista vuorovaikutusta keskeisenä osana pedagogisia menetelmiään (ks. Gillies, 2007; Huber & Huber, 2008; Sharan & Sharan, 1992). Esimerkiksi informaatiolukutaidon opetukseen kehitetty ohjatun tutkimisen malli (Guided Inquiry) korostaa sekä koko luokan ja

pienryhmien yhteistä työskentelyä että oppilaan henkilökohtaista oppimisprosessia (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2007).



Kuvio 1. Kaaviokuva tietämyksenrakentamisprosessista (uudelleen piirretty Stahlin [2000] pohjalta).

Shah (2012, 12–16) jäsentää ryhmän tekemän yhteistyön intensiteetin viisitasoisena mallina, jossa ryhmän työskentely tiivistyy satunnaisesta viestinnästä yhdessä tekemiseen:

1. Viestintä (*communication*) tarkoittaa tiedon vaihtamista.
2. Osallistuminen (*contribution*) on epämuodollista yksilöiden välistä avunantoa.
3. Koordinointi (*coordination*) sovittaa yhteen yksittäisten toimijoiden aktiviteetteja tai resursseja.
4. Yhteistoiminta (*cooperation*) johtaa samoista asioista kiinnostuneita yksilöitä suunnittelemaan aktiviteetteja, neuvottelemaan rooleista ja jakamaan resursseja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi

5. Yhdessä tekeminen/yhteisöllisyys (*collaboration*) sitouttaa yksilöt etsimään yhteisiä ratkaisuja, jotka ulottuvat heidän henkilökohtaisen asiantuntemuksensa ulkopuolelle.

Malli on sisäkkäinen siten, että korkeammat tasot edellyttävät matalampien tasojen toteutumista. Esimerkiksi yhdessä tekeminen edellyttää yhteistoimintaa aktiviteettien suunnittelussa, resurssien käytön koordinointia, kaikkien osallistumista ja tehokasta viestintää.

Aiempi tutkimus ryhmätyöskentelystä

Informaatiokäyttäytymisen tai -käytäntöjen tutkimuksessa on harvemmin keskitytty yhteisölliseen tietämyksen rakentamiseen oppimistehtävissä. Empiiriset tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tietyissä olosuhteissa ryhmätyöt lisäävät ryhmän jäsenten aktiivista vuorovaikutusta ja edistävät oppimista. Slavinin (1991) mukaan onnistuneessa ryhmätyössä yhdistyvät ryhmän tavoitteet ja yksilöiden vastuuvelvollisuus. Toisin sanottuna, ryhmiä pitäisi palkita kaikkien jäsentensä oppimisesta, jotta kehittyneemmät oppilaat olisivat motivoituneita auttamaan ryhmän heikommin edistyneitä jäseniä. Huber ja Huber (2008) huomauttavat, että yhteistoiminta osatehtäviin erikoistumalla tuskin johtaa tehokkaaseen oppimiseen ilman ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen tukemista.

Ryhmätyöskentely koetaan eri tavoilla. Huonommin pärjäävät oppilaat arvostavat ryhmästä saamaansa apua ja saavuttavat ryhmässä parempia tuloksia kuin yleensä (Almond, 2009). Paremmin pärjäävät oppilaat taas työskentelevät mieluummin itsekseen (Bahar, 2003). Oppilaat saattavat kokea, että osallistuminen ryhmässä ei ole tasapuolista (Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie, & Street, 2008) tai että yksilöinä työskenteleminen on tehokkaampi tapa oppia (Walker, 2001) tai saada tehtävä valmiiksi (Sormunen, Tanni, & Heinström, 2013; Sormunen, Tanni, Alamettälä & Heinström, 2014).

Ryhmän sisäiset suhteet vaikuttavat ryhmätyöskentelyyn. Perusteellisempaan yhdessä tekemiseen päästään ryhmissä, joissa yksi jäsenistä ryhtyy ryhmän johtajaksi ja onnistuu aktivoimaan muut osallistumaan ryhmän toimintaan. Kaikki ryhmänjohtajat eivät kuitenkaan onnistu aktivoimaan ryhmän muita jäseniä tekemään yhdessä, jolloin ryhmänjohtaja joutuu tekemään suurimman osan työstä. (Fu & Pow, 2011; Pauli et al., 2008) Ilman ryhmänjohtajaa oppilailla saattaa olla myös vaikeuksia työskennellä varsinaisen tehtävän parissa (Pauli et al., 2008). Meyers (2011) huomasi, että oppilaat pitivät ongelmallisena yhteisen ymmärryksen muodostamista ryhmässä ja yrittivät välttää ryhmän sisäisiä kognitiivisia konflikteja (Meyers, 2011: 234–240), vaikka he pitivätkin ryhmätyöskentelyä hauskana ja affektiivisesti motivoivana (*ibid.* 241–242).

Ryhmätöiden vaikutuksesta oppimistuloksiin on saatu ristiriitaisia tuloksia. Kiili, Marttunen, Laurinen ja Leu (2012) tutkivat pseudo-kokeellisessa asetelmassa kuinka lukiolaiset oppilasparit hakivat tietoa Webistä ja kirjoittivat lyhyen esseen. Oppilasparien tavat työskennellä yhdessä erosivat huomattavasti toisistaan. Yhdessä tekevät oppilaat käyttivät vähintään puolet ajasta yhteiseen merkitysten rakentamiseen tiedonlähteistä ja saivat parhaat arvosanat. Eräät parit tekivät vain vähän yhdessä, tarkastelivat aineistoa silloinkin vain pinnallisesti ja saivat huonommat arvosanat. Parityönä yhdessä tehtyjen esseiden arvosana oli korkeampi kuin kontrolliryhmän yksistään kirjoitettujen. (Kiili et al., 2012) Muissakin tutkimuksissa on havaittu, että aktiivisimmin yhdessä tekevät ryhmät saavat todennäköisemmin aikaan parhaimmat tutkimusraportit (Fu & Pow, 2011; van Aalst, Hing, May, & Yan, 2007), mutta näyttö ei ole kiistatonta (ks. Meyers alla).

Meyers (2011: 109–148) havaitsi, että oppilaat saavuttivat keskimäärin yksin parempia hakutuloksia kuin ryhmässä, mutta oppimistulosten suhteen eroja ei ollut. Hancock (2004) havaitsi myös, että yhdessä työskentelemään pyrkivät oppilaat eivät välttämättä opi enemmän tilanteessa, joka edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä. Katsaukset tutkimuksiin yhteistoiminnallisesta oppimisesta vakuuttavat, että yhteistoiminnalliset pedagogiset lähes-

tymistavat kohentavat oppimista (Mitchell, Montgomery, Holder, & Stuart, 2008; Slavin, 1991) mutta tulokset riippuvat pitkälti tavasta, jolla ryhmätyö järjestetään luokissa (Gillies, 2003; Huber & Huber, 2008). Limbergin (1997, 1999) tulokset vahvistavat myös, että oppilaiden aktiivinen yhdessä tekeminen johtaa tuloksekkaampaan tiedonhankintaan, kehittyneempään tiedonkäyttöön ja parempiin oppimistuloksiin. Kontekstuaaliset ja tilannekohtaiset tekijät aiheuttavat kuitenkin vaihtelua. Oppilaiden sijoittaminen ryhmiin tekemään yhdessä annettua tehtävää ei johda automaattisesti tuloksekkaaseen vuorovaikutukseen ja tarkoituksenmukaisiin oppimistuloksiin (Gillies, 2003; Huber & Huber, 2008).

Korkeakouluissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että opiskelijaryhmät saattavat soveltaa varsin hienostuneita strategioita, yksin ja yhdessä tekemisen välillä vuorotellen. Saleh ja Large (2011) havaitsivat, että insinööriopiskelijat työskentelivät yhdessä projektinsa alkuvaiheissa muun muassa kehittääkseen ideoita, jäsentääkseen tehtävän, tunnistaakseen tiedontarpeita ja projektin lopussa raporttia kirjoitettaessa. Työnjako eli eri osatehtävien antaminen ryhmän jäsenille oli yleistä, esimerkiksi tiedonhaku saatettiin jakaa aiheittain tai tiedonhankinnan kanavan perusteella. Monimutkaisissa tilanteissa toisia ryhmän jäseniä käytettiin tiedonhankinnan kanavina tai tietoa haettiin yhdessä. Tiedon laatua arvioitiin myös usein ryhmässä. (Saleh & Large, 2011) Samantapaisia löytöjä raportoi myös Hyldegård (2009). Korkeakouluissa oppilaat näyttäisivät käyttävän varsin kehittyneitä yhteistoiminnallisuuden ja yhdessä tekemisen muotoja.

Tutkimuskysymykset, -menetelmät ja -aineistot

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kolmea kysymystä:

1) Mitä ryhmätyöstrategioita oppilaat käyttävät lähdepohjaisen kirjoitustehtävän eri aktiviteeteissa?

2) Miten oppilaiden strategiat vaihtelevat aktiviteeteittain projektin aikana?
3) Miten oppilaat perustelivat ryhmätyöstrategioitaan?

Aineisto kerättiin kahdelta kurssilta tamperelaisessa lukiossa kevätlukukaudella 2011. Koulu ja ryhmät valittiin mukavuusperustein, mutta niitä voidaan silti pitää tyypillisenä esimerkkinä suomalaisesta lukio-opetuksesta. Kummallakin kurssilla oppilaat arvottiin 3–5 hengen ryhmiin; äidinkielen kurssilla oli 30 oppilasta ja 10 ryhmää ja historian kurssilla 28 oppilasta ja 7 ryhmää. Ks. kurssien tarkempi kuvaus Alamettälän ja Sormusen artikkelissa toisaalla tässä kirjassa.

Oppilaita haastateltiin ryhmittäin luokkatyöskentelyn aikana kolmesta viiteen kertaan ja kerran kurssin lopussa. Haastatteluissa selvitettiin mitä oppilaat olivat saaneet aikaan, mitä he olivat tekemässä, miten olivat järjestelleet työskentelynsä tehtävän eri aktiviteeteissa ja miksi he olivat päätyneet työskentelemään tavallaan. Loppuhaastattelu antoi oppilaille mahdollisuuden reflektoida projektia kokonaisuudessaan.

Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin ryhmittäin ja temaattisesti. Haastatelluista 17:stä ryhmästä valittiin neljän ryhmän osanäyte, joka koostui kummankin kurssin eniten ja vähiten yhdessä työskentelevistä ryhmistä. Oppilasryhmien haastatteluista etsittiin ensiksi etukäteen määritellyt kuusi oppimistehtävän suorittamisen keskeistä aktiviteettia: 1) ryhmän toiminnan ja artikkelin sisällön *suunnittelu*, 2) *tiedonhankinta*, 3) *tiedonlähteiden arviointi*, 4) *lukeminen*, 5) *kirjoittaminen* ja 6) *artikkelin koostaminen*. Oppilasryhmien strategiat ja niiden perustelut järjesteltiin teemoittain jatkuvan vertailun menetelmällä. Aktiviteettien yhteydestä eriteltiin aluksi alustava joukko teemoja strategioiden ja perusteluista havaittujen erojen ja samankaltaisuuksien perusteella. Tämän jälkeen kutakin teemaa käytiin lävitse erikseen varmistuen yhtäältä sen sisäisestä yhtenäisyydestä. Tämän jälkeen teemoja vertailtiin keskenään. Yhteen teemaan liitetyn aineiston lukeminen korosti sen sisäisiä eroja, ja teemojen lukeminen ristikkäin korosti niiden välisiä eroja. Osanäytettä analysoitiin niin kauan, että teemojen kuvaukset vakiintuivat. Lopulta koko aineisto

koodattiin tällä menetelmällä kehitetyillä teemoilla. Teema-analyysin luotettavuus varmistettiin osanäytteestä siten, että varsinaisen koodaajan ja testikoodaajan valintojen yhdenmukaisuus laskettiin ja tutkimusryhmän kolmas ja neljäs jäsen varmistivat, etteivät erot vaikuttaneet tuloksiin oleellisesti.

Ryhmien strategioiden vaihtelua aktiviteeteittain analysoitiin hierarkkisen klusterianalyysin avulla samalla tavalla käyttäytyvien ryhmien eli ryppäiden tunnistamiseksi (ks. Aldenderfer & Blashfield, 1984; Kaufman & Rousseeuw, 1991). Data esitettiin taulukkona, johon aktiviteetit kirjattiin sarakkeittain ja ryhmät riveittäin. Kutakin aktiviteettia pidettiin omana ulottuvuutenaan, jossa aiempaan laadulliseen analyysiin perustuen kunkin ryhmän tekemän yhteistyön intensiteetti kvantifioitiin 0:n ja 2:n välillä vaihtelevaksi kokonaisluvuksi ryppäiden laskemiseksi.

Tulokset

Ryhmätyöstrategiat

Aktiviteettien suorituksen kuvauksista tunnistettiin neljä oppilasryhmien soveltamaa strategiaa: a) *delegointi*, b) *työnjako*, c) *parityöskentely* ja d) *ryhmätyöskentely*. Useimmat ryhmät sopivat tehtävän alussa työskentelevänsä yhteistoiminnallisesti (eli jakavansa työn yksilöprojekteiksi, joiden tulokset yhdistetään lopussa) tai yhteisöllisesti (eli tekevänsä aktiviteetit pääosin yhdessä). Ryhmän yleissuunnitelma saattoi kuitenkin muuttua projektin aikana tilannekohtaisista syistä, esimerkiksi ajanpuutteesta tai joidenkin jäsenten epäonnistuessa suoriutumaan omasta osatehtävästään. Tästä syystä ryhmien toimintaa analysoitiin aktiviteeteittain ja jokaisesta ryhmästä raportoitiin tuloksena yhteenlaskettu pisteytys ryhmän toteutuneesta toiminnasta kussakin aktiviteetissa, eikä ryhmien ilmaisemia aikeita tai suunnitelmia työskennellä tietyn strategian mukaisesti.

Yhteenveto ryhmätyöstrategioiden soveltamisen yleisyydestä eri aktiviteeteissa on esitetty taulukossa 1. **Delegoimalla** vastuu jostakin aktiviteetista annettiin kokonaisuudessaan jollekin ryhmän jäsenelle. Tällöin esimerkiksi vastuu artikkelin koostamisesta – tekstien yhdistämisestä ja muotoilusta tai siirtämisestä Wikiin – annettiin ryhmän yhdelle jäsenelle. Delegoiminen ei ollut usein käytetty strategia: suunnitteluaktiviteetteja ja lukemista ei ohjattu yksittäisille oppilaille ollenkaan, ja muitakin aktiviteetteja delegoitiin vain parissa ryhmässä. Artikkelin koostaminen oli poikkeus, sillä se delegoitiin kuudessa ryhmässä.

Työnjako perustui yleensä projektin alussa tehtyyn päätökseen, että ryhmän jäsenet työskentelevät erillään oman osa-aiheensa tai artikkelin osansa parissa. Toisaalta strategiaa sovellettiin myös yksittäisten aktiviteettien osalta, jos ryhmä oli periaatteessa vastuussa jostain aktiviteetista yhdessä mutta kaikki työskentelivät silti erillään. Tällöinkin oppilaat noudattivat työnjako-strategiaa, vaikka jotkut saattoivat silloin tällöin jakaa relevantteja tiedonlähteitä keskenään. Työnjakoa käytettiin erityisesti tiedonhaussa ja kirjoittamisessa (15 ryhmässä), hieman vähemmän tiedonlähteiden arvioinnissa ja suunnittelussa (11 ryhmässä) ja vähiten artikkelin toimittamisessa (6 ryhmässä). Työnjako oli suosituin strategia lukemisessa, mutta vain 11 ryhmää mainitsi eksplisiittisesti lukivatko he yhdessä vai eivät. Ehkä erillään lukemista pidettiin niin itsestään selvänä, ettei sitä huomattu mainita.

Parityöskentelyssä kaksi oppilasta isommasta ryhmästä työskenteli keskenään yhdessä jonkin aktiviteetin parissa. Strategia oli tyypillisesti poikkeus ryhmän yleissuunnitelmasta jakaa työt tai työskennellä ryhmässä. Näin kävi esimerkiksi silloin, kun työt jakaneessa ryhmässä kaksi oppilasta huomasi etsivänsä tietoa samoista kirjoista tai kolmihenkisen ryhmän yksi jäsenistä oli poissa. Joidenkin ryhmien ratkaisut saattoivat olla hyvinkin monimutkaisia: esimerkiksi saman aktiviteetin parissa saatettiin työskennellä yksi oppilas erikseen ja kaksi parina. Parityöskentely oli yleisempää kuin delegoiminen, mutta aktiviteeteittain tarkasteltuna vain 2–5 ryhmää ilmoitti työskennelleensä

parina. Näin tapahtui tyypillisesti suunnittelussa mutta joskus myös tiedonlähteiden arvioinnissa.

Taulukko 1. Ryhmien määrä, joissa sovellettiin tiettyä ryhmätyöstrategiaa tietyssä aktiviteetissa (jotkut sovelsivat useampia strategioita).

Ryhmätyöstrategia	**Suunnittelu (n=17)**	**Tiedonhankinta (n=16)**	**Arviointi (n=17)**	**Lukeminen (n=11)**	**Kirjoittaminen (n=17)**	**Koostaminen (n=15)**	**ka.**
A. Delegointi	**0**	2	2	**0**	1	**6**	1.8
B. Työnjako	11	**15**	11	**6**	**15**	**6**	10.7
C. Parityöskentely	**5**	4	**2**	3	4	4	3.7
D. Ryhmätyöskentely	**11**	9	**11**	3	5	**8**	7.7
Vallitseva strategia	B, D	B	B, D	B	B	A, B, D	B
Strategioiden määrä ryhmää kohden	1.5	1.9	1.5	1.1	1.5	1.5	1.5

Ryhmätyöskentelyä eli vähintään kolmen oppilaan yhdessä työskentelyä ilmeni yleisimmin tehtävän alkuvaiheessa. Jotkut ryhmät omaksuivat ryhmätyöskentelyn yleisstrategiakseen koko tehtävää varten, mutta rajoittivat yhdessä työskentelyn vain joihinkin aktiviteetteihin. Eräät työn jakamisesta sopineet ryhmät kokoontuivat jossain vaiheessa yhteen suunnittelemaan tehtävän seuraavia aktiviteetteja tai selvittämään mitä erillään oli saatu aikaiseksi. Ryhmätyöskentely oli yleistä suunnittelussa ja tiedonlähteiden arvioinnissa (11 ryhmässä). Se oli suositumpi kuin mikään muu strategia artikkelin koostamisessa (8 ryhmää). Ryhmätyöskentelyä käytettiin myös tiedonhaussa (9 ryhmässä), lukemisessa (3 ryhmässä) ja kirjoittamisessa (5 ryhmässä).

Ryhmätyöstrategioiden vaihtelu aktiviteeteittain

Toinen tutkimuskysymys käsitteli ryhmätyöstrategioiden vaihtelua aktiviteeteittain kokonaisprosessin näkökulmasta. Koska klusterianalyysi ei huomioi aktiviteettien luonnollista järjestystä, klustereita ”hienosäädettiin” ryhmien kokonaisprosessin (aktiviteettien yhdistelmän) samankaltaisuutta arvioiden (Taulukko 2).

Ensimmäiselle klusterille annettiin nimi *Yhteisölliset* ja se koostuu samoista kolmesta ryhmästä kuin klusterianalyysin tuottama 1. klusteri. Siihen kuuluvat ryhmät suorittivat useimmat aktiviteetit alusta loppuun yhdessä. Toinen klusteri kantaa nimeä *Yhteistoiminnalliset* ja se muodostettiin kahdesta klusterianalyysin tuottamasta joukosta. Nämä kuusi ryhmää työskentelivät vuorovaikutteisesti sekä yksin että yhdessä eri aktiviteeteissa suunnittelusta kirjoittamiseen asti. Viimeistä varsinaista klusteria kutsutaan nimellä *Hajanaiset*. Siihen sijoittui kuusi ryhmää, joiden ominaispiirteenä on ryhmätyön hajoaminen tehtävän loppuvaiheissa: lukemisessa, kirjoittamisessa ja artikkelin toimittamisessa. Kaksi ryhmää (H7, H3) katsottiin poikkeamiksi, mutta niidenkin toiminta muistuttaa Hajanaiset -klusteria.

Oppilaiden perustelut ryhmätyöstrategioille

Delegoimista pidettiin hyödyllisenä ensinnäkin siksi, että sen katsottiin takaavan töiden oikeudenmukaisen jakamisen, kun jokaiselle määrätään selkeä osatehtävä. Toisaalta joidenkin aktiviteettien – erityisesti artikkelin toimittamisen osalta Wikipediaan siirtämisen – katsottiin sopivan ryhmän jonkun jäsenen erityisosaamiseen. Töiden delegointia perusteltiin myös jonkin oppilaan kiinnostuksella tehdä tietyntyyppisiä asioita.

Työnjakoa perusteltiin työskentelyn tehokkuudella, koska se minimoi ryhmätyöskentelyn sosiaaliset kustannukset. Oppilaat pystyivät työt jakamalla keskittymään tai erikoistumaan omiin osa-aiheisiinsa tai tiettyihin artikkelin osiin. Eräs oppilas viittasi erityisesti ajan te-

Taulukko 2. Yhteenveto ryhmätyöstrategioista aktiviteeteittain (Ryhmät Ä1–10 ovat äidinkielen ryhmiä ja H1–H7 historian ryhmiä. ”Yksin” = vain delegointi tai työnjako; ”Yhdessä” = vain pari- tai ryhmätyöskentely; ”Yksin ja yhdessä” = delegaation tai työnjaon ja pari- tai ryhmätyöskentelyn yhdistelmät.)

Ryhmä	Suunnittelu	Tiedonhankinta	Arviointi	Lukeminen	Kirjoittaminen	Koostaminen	Klusterit
Ä2	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhdessä	Yhdessä	Yhdessä		Yhteisölliset
Ä9	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhdessä	Yhdessä	Yhdessä	Yhdessä	
Ä3	Yhdessä		Yksin ja yhdessä	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhdessä	
H2	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhteistoiminnalliset
Ä10	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yhdessä	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	
Ä6	Yhdessä	Yksin	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	
Ä4	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin		Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	
Ä8	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	
Ä1	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä		Yksin ja yhdessä	Yksin	
Ä5	Yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin	Yksin	Hajanaiset
H5	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin	Yksin	
Ä7	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yhdessä	Yksin	Yksin	Yksin	
H1	Yksin	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä		Yksin	Yksin	
H4	Yksin	Yksin ja yhdessä	Yksin ja yhdessä		Yksin	Yksin	
H6	Yksin	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin	Yksin	Yksin	
H7	Yksin	Yksin	Yksin	Yksin	Yksin ja yhdessä		Poikkeamat
H3	Yksin ja yhdessä	Yksin	Yksin		Yksin	Yhdessä	

hokkaaseen käyttämiseen tiedonlähteiden arvioinnissa, kun kaikkia tiedonlähteitä ei tarvinnut hyväksyttää ryhmän muilla jäsenillä. Lisäksi eräs ryhmä mainitsi, että työnjako oli helpompi aikatauluttaa kuin ryhmätyöskentely. Tehokkuudella tarkoitettiin myös päällekkäisen työn välttämistä ja sitä, ettei tarvitse kiinnittää huomiota toisten työskentelyyn. Jotkut oppilaat viittasivat sosiaalisten hankaluuksien välttämiseen perustellessaan työnjakoa. Esimerkiksi erään oppilaan mukaan kunkin keskittyessä omaan osa-aiheeseensa ei tarvitse neuvotella muun ryhmän kanssa erilaisista näkökulmista ja argumenteista. Toisen mukaan työt jakamalla saa enemmän aikaan yhdessä työskentelyä vähemmällä kinastelulla. Työnjakoa perusteltiin myös (historian) opettajan antamilla ohjeilla. Oppilaat pitivät mielekkäänä jakaa kullekin yhden opettajan ohjeessa mainituista osa-aiheista. Työnjaon arveltiin myös takaavan töiden oikeudenmukaisen jakamisen.

Parityöskentelyä perusteltiin työskentelyn laadulla. Eräs oppilaspari perusteli, että toisen mielipiteiden kuuleminen, eri näkökulmista keskustelu, toisen motivointi ja toisen virheiden korjaaminen olivat nimenomaan positiivista parityöskentelyssä. Oppilaat olivat tietoisia siitä, ettei heidän strategiansa ollut nopein tapa saada artikkeli valmiiksi, mutta tällä tavalla heidän oli mahdollista työskennellä omalla tasollaan. Oppilaat mainitsivat myös jaetun vastuun työstä yhdeksi syyksi työskennellä parina tarkoittaen, ettei kumpikaan voinut syyttää toista huonosti ratkaisuista. Sen lisäksi he mainitsivat töiden oikeudenmukaisen jakamisen syyksi parityöskentelylle tarkoittaen, ettei kumpikaan selvinnyt tekemällä vähemmän kuin toinen.

Ryhmätyöskentelyä perusteltiin parityöskentelyn tavoin työskentelyn laadulla. Ryhmät mainitsivat tällä tavoin saavansa kaikkien mielipiteet esille. Tämän lisäksi jotkut ryhmätyöskentelyn perustelut koskivat lopputuotteen laatua - erotuksena aiemmin mainittuun työskentelyn laatuun. Ryhmätyöskentelyä perusteltiin myös yhteisellä vastuulla artikkelista.

Keskustelu ja johtopäätökset

Tämän artikkelin lähtökohtana oli, että ryhmätöitä käytetään usein informaatiolukutaidon opettamisessa. Artikkelin teoreettista viitekehystä perusteltiin yhteistoiminnallisella ja yhteisöllisellä oppimisella. Ne tarjosivat yleisen viitekehyksen informaatiokäyttäytymisen ja oppimisen yksilöllisten ja yhteisöllisten ulottuvuuksien tarkasteluun. Erityisesti tietämyksen rakentamisen pedagogiikka (Scardamalia & Bereiter, 2006) korostaa yhteisten episteemisten artefaktien luomisen merkitystä oppimisessa, millä tässä artikkelissa tarkoitettiin yhteisen artikkelin luomista. Aikaisempi tutkimus informaationlukutaidon opettamisesta ei kerro juurikaan oppilaiden ryhmätyöskentelyn strategioista ja niille annetuista perusteluista.

Noin puolet tutkituista ryhmistä (eli ryhmät Hajanaiset ja Poikkeamat -ryppäissä) ei suoriutunut lähdepohjaisesta kirjoitustehtävästä yhteisesti koordinoituna työnä. Osa näistä ryhmistä saattoi aloittaa suunnittelemalla ryhmän toimintaa tai artikkelin sisältöä osittain yhdessä, mutta ne siirtyivät myöhemmin työskentelemään erikseen, tai sitten ryhmät jakoivat työn osa-aiheisiin tai osatehtäviin jo alusta. Lukemisen ja kirjoittamisen keskeisissä aktiviteeteissa ryhmien jäsenet työskentelivät yksinomaan erikseen. Tuloksena syntynyt artikkeli oli vain kokoelma löyhästi toisiinsa liittyviä tekstejä. Näissä ryhmissä oppilaiden perustelut korostivat erillään työskentelyn tehokkuutta yhdessä tekemiseen nähden. Tehokkuuteen liittyi myös sosiaalisten hankaluuksien ja ryhmän sisäisten riitojen vältteleminen (ks. Meyers, 2011: 234–240). Oppilaiden huomion keskipisteenä oli opettajan todisteeksi vaatima itsenäisesti työstetty osa tekstiä eikä ryhmätyöskentelyn tai lopputuotteen laatu. Nämä ryhmät eivät siis rakentaneet yhdessä episteemistä artefaktia, mikä on yhteisöllisen tietämyksen rakentamisen ydintavoitteita.

Kolmen ryhmän vähemmistö eli Yhteisölliset työskentelivät yhdessä lähes kaikissa aktiviteeteissa. Nämä ryhmät olivat tietoisia yhdessä tekemisen vaatimasta ylimääräisestä vaivannäöstä, korostivat ryhmän jaettua vastuuta ja sekä tekemisen että lopputuotteen

laatua. He eivät nähneet vuorovaikutusta muiden kanssa sosiaalisesti hankalana vaan korostivat erilaisten näkökulmien laajentavan ja parantavan artikkelin sisältöä. Näillä ryhmillä oli ainakin periaatteessa mahdollisuudet hankkia ja rakentaa tietämystä yhdessä (vrt. Kiili et al., 2012) ja harjoittaa korkeamman tason informaatiolukutaitoja (vrt. Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson, & Folkesson, 2008; Sundin, Francke, & Limberg, 2011). Kuusi muuta ryhmää (eli Yhteistoiminnalliset) työskentelivät sekä erillään että ryhmänä suurimmassa osassa aktiviteetteja. Heillä oli koordinoituja pyrkimyksiä työskennellä ryhmänä, mutta heidän vaikuttimenaan oli ehkä enemmän laatia yhdenmukainen lopputuote kuin oppia ja rakentaa tietämystä yhdessä.

Mielenkiintoinen havainto oli, että sekä erillään tekemistä (eli delegointia ja työnjakoa) että yhteistyötä (eli yhteistoiminnallisuutta ja yhdessä tekemistä) perusteltiin töiden oikeudenmukaisella jakamisella. Erillään työskentelevissä ryhmissä oikeudenmukaisuutta arvioitiin konkreettisesti kunkin oppilaan itsenäisesti tuottamalla tekstillä. Yhteistyötä tekevissä ryhmissä oikeudenmukaisuus ymmärrettiin ryhmän jäsenten yhtäläiseksi osallistumiseksi keskusteluun ja ryhmän toimintoihin tietämyksen rakentamiseksi. Yksi työnjakoa perustellut oppilas jopa selitti, ettei se haittaisi, vaikka joku toinen ei kirjoittaisikaan omaa osuuttaan, sillä opettaja kuitenkin tietäisi hänen kirjoittaneen oman osuutensa. Aiemman kirjallisuuden perusteella nämä kaksi eri tapaa ajatella perustuvat luottamukseen tai epäluottamukseen (ks. Bahar, 2003; Pauli et al., 2008).

Tulokset ovat kuvattavissa Shahin (2012: 12–16) mallin avulla. Hajanaiset ja Poikkeamat -ryppäissä ryhmien yhteistyö rajoittui tiedon vaihtamiseen ja epämuodolliseen avunantoon tiedonhankinnassa ja arvioinnissa (tasot 1–2). Aktiviteettien koordinointi (taso 3) ryhmän sisällä epäonnistui, kun työtä ei koottu yhteen projektin lopussa. Vastaavasti voidaan nähdä, että Yhteistoiminnalliset-klusterin ryhmissä yhteinen työskentely nousi tasolle 3 tai 4. Yhteisölliset-klusterissa yllettiin tasolle 5. Kokonaisuutena ajatellen ryhmätyön toteutuminen oli varsin vajavaista, kun vain kolme ryhmää seitsemästätoista osoitti selviä yhteisöllisen työskentelyn merkkejä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden työskentelyä aktiviteeteittain autenttisessa oppimistehtävässä koulussa. Informaatiolukutaidon opettamisen yhdistäminen sujuvasti aineenopettamiseen on ainoa tapa kehittää pitkäkestoisia ja sisäistettyjä informaatiolukutaitoja. Pedagogiikan kehittäminen tähän tarkoitukseen edellyttää, että ensin ymmärretään oppilaiden olemassa olevia informaatiokäytäntöjä. Tässä tutkimuksessa ei ainoastaan kuvattu oppilaiden strategioiden variaatiota siitä, mitä oppilaat tekevät saman oppimistehtävän puitteissa, vaan esitettiin myös oppilaiden valinnoilleen antamia perusteluja.

Opettaja on keskeisessä roolissa kehitettäessä informaatiolukutaidon opettamista kouluissa (tunnustaen koulukirjatonhoitajien, rehtorien ja muiden toimijoiden roolit kouluissa). Luokassa oppimistehtävä on opettajan pääasiallinen väline suotuisan oppimisympäristön luomiseksi oppilaiden työskentelyä varten. Huomionarvoista tuloksissa oli äidinkielen ja historian kurssien ilmeiset erot: kahdeksan yhdeksästä vähintään koordinoituun työskentelyyn yltäneistä ryhmistä tuli äidinkielen kurssilta. Tämä herättää kysymyksen oppimistehtävien suunnittelusta, jota tarkastellaan tässä kirjassa Alamettälän ja Sormusen artikkelissa.

Lähteet

van Aalst, J., Hing, F., May, L., & Yan, W. (2007). Exploring information literacy in secondary schools in Hong Kong: A case study. *Library & Information Science Research*, *29*(4), 533–552.

Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Bevery Hills: Sage.

Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*(2), 141–148.

Bahar, M. (2003). The Effects of Motivational Styles on Group Work and Discussion-based Seminars The Effects of Motivational Styles on Group Work and Discussion-based Seminars. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *47*(4), 461–473.

Chu, S. K. W., Chow, K., Tse, S., & Kuhlthau, C. C. (2008). Grade 4 Students ' Development of Research Skills Through Inquiry-Based Learning Projects. *School Libraries Worldwide*, *14*(1), 10–37.
Chu, S. K. W., Tse, S., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library and Information Science Research*, *33*(2), 132–143.
Cole, C., Behesthi, J., Large, A., Lamoureux, I., & Abuhimed, D. (2013). Seeking information for a middle school history project : The concept of implicit knowledge in the students' transition from Kuhlthau ' s stage 3 to Stage 4. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(3), 558-573 .
Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (Vol. 1, pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
Fu, J., & Pow, J. (2011). Fostering Digital Literacy through Web-based Collaborative Inquiry Learning–A Case Study. *Journal of Information Technology Education*, *10*, 57–71.
Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, *39*(1–2), 35–49.
Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning : integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
Hakkarainen, K. (2009). Three generations of technology-enhanced learning. *British Journal of Educational Technology*, *40*(5), 879–888.
Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, *97*(3), 159–167.
Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high school settings. In R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110–131). New York: Springer.
Hyldegård, J. (2009). Beyond the search process - Exploring group members' information behavior in context. *Information Processing & Management*, *45*(1), 142–158.
Kaufman, L., & Rousseeuw, P. J. (1991). *Finding groups in data. An introduction to cluster analysis*. New York: Wiley-Interscience.
Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M., & Leu, D. J. (2012). Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research*, *44*(4), 448–483.
Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry. Learning in the 21th century*. Westport: Libraries Unlimited.

Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The web as an information resource in K-12 education: strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Research in Education*, *75*(3), 285–328.

Limberg, L. (1997). Information use for learning purposes. In P. Vakkari, R. Savolainen, & B. Dervin (Eds.), *Proceedings of an international conference on Information seeking in context* (pp. 275–289). London: Taylor Graham.

Limberg, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: a study of interaction between two phenomena. *Information research*, *5*(1). <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>. Luettu 8.12.2014.

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, *58*(2), 82–91.

Meyers, E. M. (2011). *The nature and impact of group information problem solving in the middle school classroom*. Doctoral dissertation, University of Washinton.

Mitchell, M., Montgomery, H., Holder, M., & Stuart, D. (2008). Group Investigation as a Cooperative Learning Strategy: An Integrated Analysis of the Literature. *Alberta Journal of Educational Research*, *54*(4), 388–395.

Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, D., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, *28*, 47–58.

Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning.* (pp. 69–197). Berlin: Springer-Verlag.

Saleh, N., & Large, A. (2011). Collaborative information behaviour in undergraduate group projects: A study of engineering students. In *Proceedings of ASIST Annual Conference. New Orleans, LA, October 9 - 13, 2011*.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In I. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97–118). New York: Cambridge University Press.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, *27*(2), 4–13.

Shah, C. (2012). *Collaborative information seeking. The art and science of making the whole greater than the sum of all.* Berlin, Heidelberg: Springer.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. *New York*. New York: Longman.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, *48*(5), 71–82.

Sormunen, E., & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment – copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? *Information Research*, *16*(4). Saatavissa

osoitteessa: http://informationr.net/ir/16-4/paper503.html (haettu 8.12.2014).

Sormunen, E., Lehtiö, L., & Heinström, J. (2011). Writing for Wikipedia as a learning task in the school's information literacy instruction. In I. Huvila, K. Holmberg, & M. Kronqvist-Berg (Eds.), *Proceedings of the International Conference of Information Science and Social Media (ISSOME)* (pp. 241–248). Turku: Åbo Akademi. <http://issome2011.library2pointoh.fi/wp-content/uploads/2011/10/ISSOME2011-proceedings.pdf>. Luettu 8.12.2014.

Sormunen, E., Tanni, M., Alamettälä, T. & Heinström, J. (2014). Students' group work strategies in source-based writing assignments. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 65(6), 1217-1231.

Sormunen, E., Tanni, M., & Heinström, J. (2013). Students' engagement in collaborative knowledge construction in group assignments for information literacy. *Information Research*, *18*(3), paper C40. <http://informationr.net/ir/18-3/colis/paperC40.html#.UoTV3eJZ7ZU>. Luettu 8.12.2014.

Stahl, G. (2000). A model of collaborative knowledge-building. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of Learning Sciences* (pp. 70–77). Mahwah: Erlbaum.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge* (p. 500). MIT Press (author's manuscript). Saatavissa osoitteessa: http://gerrystahl.net/mit/stahl group cognition.pdf (haettu 8.12.2014).

Sundin, O., Francke, H., & Limberg, L. (2011). Practicing information literacy in the classroom. *Dansk Biblioteksforskning*, *7*(2/3), 7–17.

Walker, A. (2001). British psychology students' perceptions of group-work and peer assessment. *Psychology Learning & Teaching*, *1*(1), 28–36.

MITEN SOSIAALINEN IDENTITEETTI NÄKYY LUKIOLAISEN SITOUTUMISESSA RYHMÄSSÄ KIRJOITTAMISEEN?

Jannica Heinström ja Eero Sormunen

Johdanto

Yhteisöllistä oppimista pidetään pedagogisena lähestymistapana, joka tarjoaa suuret mahdollisuudet syventää oppimisprosessia (Vygotsky, 1978). Ideoiden jakamisen ja aihesisällöistä keskustelemisen ajatellaan johtavan opiskeltavan asian syvempään ymmärtämiseen (Kiili ym., 2012). Toisaalta yhteisölliseen oppimiseen liittyy haasteitakin. Sosiaalisista ja emotionaalisista tekijöistä johtuen se on monella tavalla vaativampaa kuin perinteinen, selkeämmin rakenteistettu oppimisprosessi. Sosio-emotionaaliset tekijät liittyvät esimerkiksi tarpeeseen luoda oppijoiden ryhmässä aitoa keskustelua ja vuorovaikutusta, mikä on tiedon yhteisöllisen rakentamisen välttämätön perusta (Jones & Isroff, 2005). Ryhmän jäsenet osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan vain jos heillä on riittävä motivaatio ja metakognitiiviset valmiudet yhteisölliseen työskentelyyn (Cantwell & Andrews, 2002). Monissa tutkimuksissa oppijoiden ryhmätyöasenteissa on havaittu suurta vaihtelua (ks. Hillyard, Gillespie & Littig, 2010).

Tässä luvussa esitämme katsauksen tutkimukseen, jossa on tarkasteltu ryhmätyötä oppimisen ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Sen

jälkeen esittelemme oman tutkimuksemme tuloksia: kuinka oppilaiden yhteisöllinen identiteetti vaikuttaa heidän ryhmätyöasenteisiinsa ja työskentelyynsä ryhmäkirjoittamisprosessissa.

Kirjallisuuskatsaus

Ryhmätyö oppimisympäristönä

Oppilaiden tyytyväisyys ryhmässä työskentelyyn vaihtelee varsin paljon. Esimerkiksi Hillyardin, Gillespien ja Littigin (2010) tutkimuksessa noin puolet oppilaista piti ryhmätyötä oppimisen kannalta hyödyllisenä, mutta yhtä suuri joukko olisi opiskellut mieluummin itsekseen. Karkeasti yleistäen toinen puoli luokasta tekisi innokkaasti ryhmätyötä, kun taas toinen puolikas haluaisi vältellä sitä. Tarkastelemme seuraavaksi syitä näkemysten jakautuneisuuteen yksilöllisten kokemusten ja asenteiden näkökulmasta. Monissa julkaisuissa korostetaan myös kontekstuaalisia tekijöiden kuten ryhmätöiden suunnittelun ja ohjauksen merkitystä ryhmätyöstä syntyneisiin kokemusiin.

Ryhmätyö luo oppimisen sosiaalisen miljöön. Sekä oppimisesta että sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saadut kokemukset vaikuttavat oppilaiden ryhmätyöasenteisiin. Ryhmätyötä arvostavat oppilaat korostavat usein ryhmäkeskustelujen tärkeyttä oppimisprosessin syventäjänä (Bahar, 2003). Keskustelu auttaa heitä ymmärtämään paremmin opiskeltavaa asiaa. Ryhmäkeskustelu voi myös auttaa oppilaita ymmärtämään kurssiaineistoja ja laajentamaan näkökulmaa aiheeseen (Hillyard, Gillespie & Littig, 2010). Oppiminen ei kuitenkaan ole ainoa ryhmätyötä motivoiva tekijä. Joskus positiivinen asenne voi syntyä hyötynäkökohdista: tiimin jäseniltä odotetaan saatavan apua. Heikommin menestyvät oppilaat saavat yleensä apua muilta ryhmän jäseniltä ja he saavat parempia arvosanoja kuin yksin työskennellessään (Su, 2007; Almond, 2009). Seuralliset oppilaat, joita luonnehtii taipumus pintaoppimiseen, huoleton suhtautuminen koulunkäyntiin ja matala yleistietämyksen taso, suosivat erityisesti ryhmätyötehtäviä.

Ryhmän tarjoama ”sosiaalisen lorvailun” mahdollisuus selittää tämän ryhmän kiinnostusta ryhmätöihin (Furnham ym., 2008).

Monet oppilaat arvioivat oppivansa enemmän perinteisiä menetelmiä soveltavassa opetuksessa (Cantwell & Andrews, 2002). Erityisesti hyvin menestyvät oppilaat työskentelevät mieluummin yksin (Bahar, 2003). He saavat ryhmätöistä normaalia heikompia arvosanoja (Almond, 2009), mutta se ei ole heille ainoa syy karttaa ryhmätöitä. Ryhmätöissä heille kertyy helposti ylimääräistä työkuormaa muun muassa siksi, että he joutuvat tekemään toisille kuuluvia tehtäviä varmistaakseen kunnollisen arvosanan (Salomon & Globerson, 1989 Paulin ym., 2008 mukaan). Toisaalta menestyvän oppilaan reaktio voi olla päinvastainen ja johtaa ponnistelun minimointiin, jotta hyväksikäyttämistä ei pääsisi tapahtumaan (Pauli ym., 2008). Vastikkeeton uhrautuminen ryhmän puolesta luonnollisesti madaltaa näiden oppilaiden ryhmätyömotivaatiota (Cole, 2009).

Ryhmätyö yhteisöllisenä kokemuksena

Yhteisöllisen oppimisen eduista ja haitoista käydään debattia, mutta vielä enemmän vastakkaisia näkemyksiä esiintyy ryhmätyökokemuksista. Eräät tutkimukset nostavat esiin positiivisia ryhmätyökokemuksia (Bahar, 2003), mutta toiset taas korostavat oppijoiden ryhmätyötä vastustavia asenteita (Myers & Goodboy, 2005; Pauli ym., 2008). Ulkoiset tekijät kuten ohjauksen puute voivat selittää negatiivisia ryhmäkokemuksia, mutta ne liittyvät usein henkilöiden vuorovaikutuksen ongelmiin (Gillespie ym., 2006). Lerner (1995) kuvaa viisi opiskelijaprofiilia, jotka liittyvät vuorovaikutusongelmiin: (1) Sosiaaliset vetelehtijät, jotka suhtautuvat työskentelyyn välipitämättömästi tai eivät ilmesty paikalle, (2) kontrolloivat oppilaat, (3) hiljaiset, (4) huonot kuuntelijat, jotka pelkästään tyrkyttävät omia ideoitaan sekä (5) yksinäiset sudet, jotka eivät usko että ryhmän muut jäsenet suoriutuvat osuudestaan. Viimeksi mainitut ovat yleensä tarmokkaita, päämäärätietoisia ja itsevarmoja. He suhtautuvat kärsimättömästi

toisten tekemisiin ja arvostavatkin yksintyöskentelyä (Barr, Dixon & Gassenheimer, 2005).

Yksilölliset erot ryhmätyötuntemuksissa (perceptions) on liitetty henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten monitulkintaisuuden ja erimielisyyden sietämiseen, keskusteluarkuuteen ja kognitiiviseen joustavuuteen (Myers ym., 2009). Ongelmalliset ryhmätyökokemukset (experiences) on puolestaan liitetty konfliktien välttelyyn, esiintymispelkoihin, ujouteen, kärsimättömyyteen ja ahdaskatseisuuteen (Schullery & Gibson, 2001). Negatiiviset ryhmätyöasenteet voidaan sen vuoksi usein selittää psykologisilla tekijöillä. On myös todettu, että itsekseen opiskelun arvostaminen ja epämukavuuden tuntemukset ryhmätilanteissa liittyvät yhteisölliseen ahdistukseen, kuten häpeän ja huomiotta jäämisen pelkoihin (Cantwell & Andrews, 2002). Introvertit yleensä arvostavat itsekseen opiskelua (Chamorro-Premuzic, Furnham & Lewis, 2007).

Positiivisetkin ryhmätyöasenteet liittyvät psykologisiin tekijöihin. Oppilaat, jotka nauttivat ryhmätyöstä, ovat usein seurallisia ja heillä esiintyy vähän sosiaalista ahdistuneisuutta. (Cantwell & Andrews, 2002). Ekstroverttisyyden on todettu ennustavan vahvasti positiivisia ryhmätyökokemuksia (Chamorro-Premuzic ym., 2005; Furnham ym., 2008). Tämä tuntuu intuitiivisen selvältä sillä ekstrovertit nauttivat yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta ja heidän itseluottamuksensa on yleensä vahva yhteisöllisissä tilanteissa (Furnham ym., 2008). Ryhmätehtävät antavat tilaisuuden kohdata luokkatovereita ja jutella oppimistehtävään kuulumattomistakin asioista (Hancock, 2004) tai tutustua toisiin oppilasiin (Liden ym., 1986).

Persoonallisuuserot eivät liene ainoa syy siihen, kuinka kotoisaksi henkilö kokee olonsa yhteisöllisessä tilanteessa tai kuinka puhelias hän on ryhmän jäsenenä. Ihmisten käyttäytymisen tendenssit vuorovaikutustilanteissa voivat vahvistaa joko positiivisia tai negatiivisia ryhmäkokemuksia. Ekstroverttien on esimerkiksi havaittu saavan introvertteja todennäköisemmin selityksiä tai vastauksia avunpyyntöihin. Introvertin esittämä kysymys jää usein yksinkertaisesti huomiotta (Webb, 1982 a-b). Nämä vuorovaikutuksen piirteet todennäköisesti

vahvistavat asenteita ja viestintätapoja niin, että ekstrovertit ovat tulevaisuudessakin puheliaita ja osallistuvat keskusteluun, kun taas introvertit voivat vältellä ryhmätyötä. Statuserot ovat yksi tekijä, joka voi selittää samoja ilmiöitä sillä korkean statuksen omaavien henkilöiden on todettu usein dominoivan ryhmäkeskusteluja. Tässä asetelmassa matalan statuksen omaavien henkilöiden aloitteet voidaan torjua herkemmin, minkä seurauksena henkilön pätemättömyyden ja avuttomuuden tunteet voivat vahvistua (Salomon & Globerson, 1989 Paulin ym., 2008 mukaan).

Useimmissa oppilasryhmissä joku oppilas ottaa johtajan roolin, johon yleensä sisältyy vastuu annetun tehtävän valmiiksi saamisesta. Johtajuus voi syntyä luontaisesti tai määrättynä (Mills, 2003). Joskus johtajuus ja vastuu työn valmistumisesta ovat negatiivisia kokemuksia jolloin johtaja kokee itsensä ylikuormitetuksi ja "vapaamatkustajien" hyväksi käyttämäksi (Payne & Monk-Turner, 2006; Pfaff & Huddleston, 2003). Pfaff and Huddleston (2003) esittivät tutkimushypoteesin, jonka mukaan johtajan roolin ryhmässä saaneiden ryhmätyöasenteet olisivat positiivisempia kuin seuraajan (follower) roolin omaksuneilla. Tutkimus ei kuitenkaan pystynyt vahvistamaan tätä hypoteesia. Mahdollisina selityksenä pidettiin sitä, että johtajan rooli oli tässä tapauksessa ulkoa määrätty ja toi mukanaan ylimääräisiä tehtäviä (Pfaff & Huddleston, 2003).

Omassa tutkimuksessamme halusimme selvittää ovatko oppilaiden yhteisöllinen identiteetti ja oppimistyylit yhteydessä heidän ryhmätyöasenteisiinsa ja edelleen heidän tapaansa työskennellä ryhmätyönä suoritetussa lähdeperustaisessa kirjoitustehtävässä.

Aineistot ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdelta tamperelaisen lukion kurssilta. Äidinkielen kurssilla työskenteli 30 oppilasta kymmenessä kolmen hengen ryhmässä. Historian kurssilla työskenteli 28 oppilasta seitsemässä ryhmässä, joiden jäsenmäärä vaihteli kolmesta viiteen. Opettaja

jakoi oppilaat ryhmiin arpomalla. Tarkempi kuvaus kursseista on esitetty Alamettälän ja Sormusen artikkelissa tässä kirjassa.

Kursseilta kerättiin monipuolinen kysely-, haastattelu- ja dokumenttiaineisto. Tässä paperissa keskitymme kyselyaineistoihin ja niissä kysymyksiin, jotka koskivat oppilaiden yhteisöllistä identiteettiä, oppimistyylejä, ryhmätyöasenteita ja ryhmässä käyttämiä työtapoja. 53 oppilasta antoi kysymyksiin hyväksyttävän vastauksen.

Yhteisöllistä identiteettiä mitattiin Know-Id -hankkeessa kehitetyllä kyselyllä (Ropo, 2012). Kuusi kysymystä mittasi vastaajan sosiaalisia suhteita ja rooleja, viisi yhteisöllistä itseluottamusta ja kaksi yhteisöllistä vakuuttavuutta.

Tulokset

Kyselyvastausten faktorianalyysi tuotti neljä yhteisöllisen identiteetin tyyppiä: *suosittu*, *yksinäinen*, *johtaja* ja *seuraaja*. Suosittu-identiteetin omaavalle oli tyypillistä tuntea olonsa yhteisössä luottavaiseksi ja itsensä arvostetuksi. Hän luotti siihen että toiset nauttivat hänen seurastaan ja kuuntelivat hänen mielipiteitään. Yksinäinen-identiteetin omaavalla ei ollut yhteisössä hyviä ystäviä, tunsi olonsa yksinäiseksi eikä kokenut tulevansa kuulluksi. Johtajan identiteettiin liittyi johtava rooli ystävien keskuudessa. Hän piti itseään puheliaana eikä epäillyt tuoda esiin omaa mielipidettään. Seuraaja oli taipuvainen seuraamaan ohjeita ja arvosti, että joku muu teki päätöksiä hänen puolestaan. Ryhmän ulkopuolelle jääminen oli tyypillisesti ahdistava kokemus.

Seuraavaksi selvitimme korrelaatioanalyysillä yhteisöllisen identiteetin yhteyksiä ryhmätyöasenteisiin, ryhmätyökokemuksiin ja ryhmässä työskentelyn tapaan. Ensiksi luonnehdimme kunkin identiteettityypin määrittelevät piirteet ja näiden kanssa korreloivat ryhmätyöasenteet ja –kokemukset sekä henkilökohtaiset työskentelytavat. Analyysin tulokset on esitelty taulukoissa 1–4. Huomaa, että kaikki identiteettityypit eivät korreloineet ryhmätyökokemuksiin tai omiin työskentelytapoihin. Näissä tapauksissa taulukon solu on jätetty tyhjäksi.

Taulukko 1. Identiteettityypin *suosittu* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Olen todella hauska seuraihminen Olen yhtä kivannäköinen kuin useimmat muut Ystäväni kuuntelevat mieluusti, millaisia mielipiteitä minulla on Useimmat muut eivät ole suositumpia kuin minä Ikäiseni pitävät minun seurastani Tulen helposti toimeen muiden kanssa
Ryhmätyöasenteet	Ryhmässä syntyy hyviä ideoita Pidän ryhmätyöstä Otan mielelläni ryhmässä vetäjän roolin Ryhmätyöskentely on itselleni sopiva opiskelumuoto
Ryhmätyökokemukset	Ryhmässä syntyi hyviä ideoita
Oma työskentelytapa	Luin aineistoa ja pyrin ymmärtämään sisällön

Taulukko 1 näyttää yhteisöllisen identiteettityyppiin *suosittu* kuuluvien oppilaiden ryhmätyöasenteisiin kuuluu muun muassa taipumus omaksua ryhmätyössä vetäjän roolin. He ilmaisevat pitävänsä ryhmätyöstä, kokevat ryhmätyön heille sopivaksi opiskelumuodoksi ja uskovat ryhmätyön tuottavan hyviä ideoita. Tämänkertainen ryhmätyökokemus vahvisti heidän käsitystään ryhmätyöstä hyviä ideoita tuottavana työskentelymuotona. Työskentelymuodoissa korostui pyrkimys ymmärtää saatuja ja hankittuja lähteitä.

Taulukko 2. Identiteettityypin *yksinäinen* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Ystäväni eivät kuuntele mieluusti, millaisia mielipiteitä minulla on Minulla ei ole ketään oikein hyvää ystävää Tunnen itseni usein yksinäiseksi
Ryhmätyöasenteet	Kun sovitaan jokaiselle ryhmässä <u>oma</u> tehtävä, niin syntyy tehokkaasti tuloksia Opin tehokkaammin yksin kuin ryhmässä.
Ryhmätyökokemukset	-
Oma työskentelytapa	-

Taulukko 2 esittää tiivistetysti identiteettityyppiin *yksinäinen* liittyvät korrelaatiot, joita löytyi ryhmätyöasenteisiin mutta ei muihin muuttujiin. Identiteetiltään yksinäisellä oppilaalla on taipumus ajatella, että hän oppisi tehokkaammin yksin kuin yhdessä työskentelemällä. Hänen mielestään ryhmätyössä opiskelu on tehokkainta, kun jaetaan jokaiselle oma tehtävä. Tämä identiteettityyppi ei profiloitunut millään tavalla poikkeavasti ryhmätyökokemustensa tai työskentelytapojensa osalta

Taulukko 3. Identiteettityypin *johtaja* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Kerron aina mielipiteeni asioihin Toimin usein johtajana kaveriporukassani
Ryhmätyöasenteet	Ryhmässä syntyy hyviä ideoita Ryhmätyö on hauskempaa kuin yksin opiskelu
Ryhmätyökokemukset	Ryhmätyö oli positiivinen kokemus
Oma työskentelytapa	Kirjoitin tekstin yhdessä ryhmän kanssa Luin aineistoa ja keskustelin sisällöistä ryhmässä En alleviivannut/merkannut tekstiin kiinnostavia kohtia kun luin aineistoa En tehnyt aineistosta omia muistiinpanoja

Johtaja-identiteettityyppiin kuuluvat oppilaat korostivat, että ryhmässä syntyy hyviä ideoita ja että ryhmätyö on hauskaa (taulukko 3). Nyt tehty ryhmätyö oli heille positiivinen kokemus. Ryhmässä työskentelyssä he toivat esille yhdessä kirjoittamisen sekä aineiston lukemisen ja aineistosta keskustelemisen. Sen sijaan johtajan profiili korreloi negatiivisesti aineistoihin liittyvien työskentelytapojen kanssa: luettuja tekstejä ei alleviivattu eikä niistä tehty omia muistiinpanoja.

Taulukko 4. Identiteettityypin *seuraaja* määrittävät ominaisuudet ja riippuvuudet.

Muuttuja	Väittämä
Määrittävät ominaisuudet	Usein en päätä omista asioista itse Minua jännittää olla erilainen Tykkään seurata muiden ohjeita
Ryhmätyöasenteet	Kun sovitaan jokaiselle ryhmässä <u>oma</u> tehtävä, niin syntyy tehokkaasti tuloksia Ryhmässä syntyy hyviä ideoita <u>En</u> opi tehokkaammin yksin kuin ryhmässä Saan usein apua ryhmän muilta oppilailta Pidän ryhmätöistä
Ryhmätyökokemukset	-
Oma työskentelytapa	Pyysin muilta (esim. vanhemmilta) kommentteja

Seuraaja-identiteettityypin oppilailla oli positiivisia ryhmätyöasenteita (taulukko 4). Heidän mielestään ryhmässä syntyy hyviä ideoita ja tuloksia syntyy tehokkaasti, kun sovitaan jokaiselle oma tehtävä. He pitivät ryhmätöistä, uskoivat oppivansa ryhmässä ainakin yhtä hyvin kuin yksin ja saavansa apua ryhmän jäseniltä. Juuri tehdystä oppimistehtävästä seuraajille ei syntynyt yleisestä linjasta erottuvia ryhmätyökokemuksia. Omissa työskentelytavoissa korostuu koulun ulkopuolisilta henkilöiltä, esimerkiksi vanhemmilta, pyydetyt kommentit.

Keskustelua

Oppilaiden yhteisölliset identiteetit (suosittu, yksinäinen, johtaja ja seuraaja) korreloivat voimakkaammin heidän yleisiä ryhmätyöasenteita koskevien vastausten kanssa. Nyt tehtyyn oppimistehtävään liittyvät vastaukset poikkesivat merkittävästi yleisestä linjasta ainoastaan johtaja-identiteetin omaavien ryhmässä.

Suosittujen ryhmätyöasenteissa korostui se, että he pitivät ryhmätöistä ja arvioivat niiden tuottavan hyviä ideoita. He luottivat itseensä ja arvelivat muiden arvostavan heitä, mikä varmaankin selittää heidän positiivisia ryhmätyöasenteitaan. Sen sijaan on hiukan ristiriitaista,

että he ilmaisivat ryhmätyöasenteisiin liittyvissä vastauksissa ottavansa usein ryhmätöissä vetäjän roolin, mutta eivät identiteettikyselyssä nousseet esiin kaveriporukan johtajana (vrt. taulukko 4). Nyt tehdyssä ryhmätyössä he korostivat hyvien ideoiden syntymistä, mikä oli linjassa ryhmätyöasenteiden kanssa.

Yksinäiset kokevat, että heillä ei ole ystäviä eikä heitä kuunnella. Yleisasenne ryhmätöihin oli kielteinen eli he opiskelivat mieluummin yksin kuin ryhmässä. Tämä asenne ei tullut kuitenkaan esille tämänkertaista kurssia koskevissa vastauksissa. Ryhmätyökokemuksia ja oma työskentelyä koskevat vastaukset olivat samansuuntaisia kuin muillakin oppilailla.

Johtaja-identiteetin oppilailla oli yleisesti positiiviset ryhmätyöasenteet ja nyt tehdystäkin ryhmätyöstä heillä oli positiivinen kokemus. Johtajat raportoivat muita voimakkaammin yhteisöllisestä toiminnasta kuten keskustelusta ja kirjoittamisesta ryhmänä. Tämä on luonnollista, kun heidän identiteettiään määrittää taipumus omien mielipiteiden esittämiseen ja johtajuuteen kaveriporukassa. Taipumus kaveriporukan johtajuuteen ei näkynyt kuitenkaan ryhmätyöasenteissa: johtajat eivät arvioineet ottavansa tiiminvetäjän roolia muita herkemmin (vrt. suositut, taulukko1). Tämä antaa aiheen kysyä, esiintyvätkö eri oppilaat ryhmän johtajina luokassa ja luokan ulkopuolella? Kiinnostavaa on myös se, että johtajat olivat muita passiivisempia itsenäisessä työskentelyssä lähteiden kanssa. Heidän opiskeluintressinsä kanavoitui ryhmän aktiviteetteihin.

Seuraajat ilmaisivat yleisellä tasolla pitävänsä ryhmätöistä, kokivat saavansa apua muilta ryhmän jäseniltä ja uskoivat ryhmän tuottavan hyviä ideoita. Yllättäen positiiviset ennakkokäsitykset eivät näyttäneet realisoituvan nyt suoritetulla kurssilla ryhmään tukeutumisena. Seuraajat hakivatkin muita enemmän tukea ryhmän ja koulun ulkopuoliselta viiteryhmältä kuten vanhemmilta. Mahdollinen selitys lienee se, että näille opiskelijoille on vaikeaa ottaa itsenäistä vastuuta opiskelustaan ja normaalisti sitä haetaan kotiympäristöstä. Nyt toteutetun ryhmätyön malli ei tarjonnut uskottavaa vaihtoehtoa ”kotiavulle”.

Sekä yhteisölliset että oppimiseen liittyvät tekijät näyttivät ohjaavan oppilaiden ryhmätyöasenteita, jotka olivat positiivisia useimmissa oppilasryhmissä (suosittu, johtaja, seuraaja). Oppilaiden henkilökohtaiset taipumukset ja asenteet eivät kuitenkaan välttämättä tule esiin tiettynä käyttäytymisenä yksittäisessä oppimistehtävässä, vaan tehtävän toteutukseen liittyvien (satunnaisten) tekijöiden vaikutus voi olla merkittävämpi. Edellä olevassa Tannin ja Sormusen artikkelissa todettiin muun muassa että varsin harvat oppilasryhmät työskentelivät kiinteästi yhdessä. Oppilaat perustelivat erillään työskentelyä tarpeella kirjoittaa vaadittu teksti annetussa tiukassa aikataulussa; yhdessä työskentely koettiin liian hitaaksi tässä toimintakontekstissa. Vain johtaja-identiteetin omaavat oppilaat raportoivat työskennelleensä kiinteästi ryhmän kanssa keskustellen ja yhdessä kirjoittaen. Suositut ja seuraajat, joilla oli myös positiiviset ryhmätyöasenteet, eivät raportoineet yhdessä tekemisestä ryhmissään enempää kuin yksinäiset, joilla oli valmiiksi negatiiviset ryhmätyöasenteet.

Tulokset korostavat sekä sosiaalisten että oppimiseen liittyvien tekijöiden huomioimisen tärkeyttä yhteisöllisessä työskentelyssä. Oppilaan koulussa ja vapaa-ajalla muotoutunut yhteisöllinen identiteetti näyttää olevan yhteydessä ryhmätyöasenteisiin ja tapaan työskennellä ryhmässä. Yhteisöllinen identiteetti muodostaa keskeisen osan oppilaan olemista eikä ole helposti muokattavissa. On sen vuoksi tärkeää, että opettaja huomioi nämä oppilaiden väliset erot esimerkiksi ryhmiä muodostaessaan. Aiempi tutkimus on osoittanut, että ainakin yliopisto-opiskelijat työskentelevät tuottavammin itse muodostamissaan ryhmissä (Hyldegård, 2006). Tällä voitaneen vähentää ryhmätyöhön liittyvää sosiaalista stressiä. Työskentely ennalta tuttujen vertaisten kanssa nopeuttaa ryhmän etenemistä tuottavan työskentelyn vaiheeseen. Jos päätavoitteena on kuitenkin kehittää yksilöiden ryhmässä toimimisen valmiuksia, niin lienee hyödyllistä muodostaa ryhmiä opettajan ennalta hahmottamin perustein.

Yhteistoiminnallisissa (cooperative) opetusmenetelmissä ryhmän toimintaan luodaan rakennetta esimerkiksi jakamalla ryhmän jäsenille vastuita eri osatehtävistä (ks. esim. Gillies, 2007, Huber and Huber

2008). Näin ehkäistään myös yhteisöllisen ”vetelehtimisen” riskiä. Informaatiolukutaidon opetukseen kehitetyissä pedagogisissa malleissa kuten ohjatun tutkimisen mallissa (Kuhlthau, ym. 2007) korostetaan ryhmän aktiivista ohjaamista prosessin eri vaiheissa. Suomalaisissa lukioissa vallitseva ohjauskäytäntö näyttää aivan liian passiiviselta. Verrattuna ohjatun tutkimisen malliin, huomattava ero on muun muassa se, että alkuvaiheessa ryhmää ei yleensä ohjata tutkittavan aiheen työstämiseen (mm. aiemman aihetietämyksen aktivointi ja aiheen fokusointi), vaan oppilaiden odotetaan aloittavan tiedonhaut heti aiheen saatuaan. Prosessista ei tehdä näkyvää esimerkiksi väliraportoinnilla, vaan painotetaan lopputuotoksena syntyvää tekstiä. Oppilaille ei tarjota myöskään työvälineitä, joilla he tekevät henkilökohtaista tai ryhmän edistymistä näkyväksi (oppimispäiväkirjat, käsitekartat, hakulokit).

Ohjatun tutkimisena mallissa (Kuhlthau, ym. 2007) korostetaan yhtenä tavoitteena ryhmäopiskelun valmiuksia. Omassa tutkimuksessamme esiintyi varsin vähän merkkejä tähän tavoitteeseen liittyvistä aktiviteeteistä. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti ryhmän sosio-emotionaaliseen vuorovaikutukseen niin että riskiryhmän muodostavat, identiteetiltään yksinäiset oppilaat, eivät syrjäytyisi ryhmäprosesseista. Yksinäisillä on jo ryhmätyöasenteiden perusteella suurin riski syrjäytymiseen. Oppilaiden sosio-emotionaalisella hyvinvoinnilla on suorat heijastukset heidän kognitiiviseen menestymiseensä opinnoissa. Ongelmaa ei voi jättää oppilaiden keskuudessaan ratkaistavaksi, vaan siihen on pyrittävä vaikuttamaan pedagogisin keinoin. Heikosti toimivan ryhmäopetuksen ongelmaa ei luonnollisestikaan voida ratkaista yksittäisen opettajan ja kurssin voimin vaan siihen tarvitaan kouluvuosien ja -tasojen yli ulottuvia kumuloituvia ratkaisuja.

Lähteet

Almond, R. J. (2009). Group assessment: comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 141–148.

Bahar, M. (2003). The effects of motivational styles on group work and discussion-based seminars. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 461–473.

Barr, T. F., Dixon, A. L., & Gassenheimer, J. B. (2005). Exploring the "lone wolf" phenomenon in student teams. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 81–90.

Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards group work. *Educational Psychology*, 22(1), 75–91.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences,* 17, 241–250.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15, 247–256.

Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141–146.

Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J., & Martin, G. (2008). Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preferences for assessment method. *Educational Psychology*, 28 (1), 15–27.

Gillespie, D., Rosamond, S., & Thomas, E. (2006). Grouped out? Undergraduates' default strategies for participating in multiple small groups. *The Journal of General Education*, *55*(2), 81–102.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning : integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.

Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research*, 97 (3), 159–167.

Hillyard, C., Gillespie, D., & Littig, P. (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation. *Active Learning in Higher Education*, 11 (1), 9–20.

Hyldegård, J. (2006). Collaborative information behavior - exploring Kuhlthau's Information Search Process model in a group-based educational setting. *Information Processing & Management*, 42(1), 276–298.

Huber, G. L., & Huber, A. A. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in high

school settings. Teoksessa R. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 110–131). New York: Springer.

Jones, A., & Isroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer- supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44, 395–408.

Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M., & Leu, D. J. (2012). Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research* 44, 448–483.

Kuhlthau, C.C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry. Learning in the 21th century*. Westport: Libraries Unlimited.

Lerner, L. (1995). Making student groups work. *Journal of Management Education*, 19(1), 123–125.

Liden, R. C., Nagao, D. H. & Parsons, C. K. (1986). Student and faculty attitudes concerning the use of group projects. *Journal of Management Education*, 10, 32–38.

Mills, P. (2003). Group project work with undergraduate veterinary science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 527–538.

Myers, S. A., Bogdan, L. M., Eidsness, M. A., Johnson, A. N., Schoo, M. E., Smith, N. A. & Zackery, B. A. (2009). Taking a trait approach to understanding college students' perceptions of group work. *College Student Journal*, 43(3), 822-831.

Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology,* 28, 47–58.

Payne, B.K. & E. Monk-Turner. (2006). Students' perceptions of group projects: The role of race, age, and slacking". *College Student Journal*, 40, 132-139.

Pfaff, E. & P. Huddleston. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25, 37-45.

Ropo, R. (2012). Student Identity and Its Relations to Prospects of Personal Future and School Performance: Validation of an Adolescent Personal Identity Resolution Scale. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Vancouver, Canada

Salomon, G. & Globerson, T. (1989) When teams do not function the way they ought to. *International journal of Educational research*, 13(1), 89-100.

Schullery, N. M., & Gibson, M. K. (2001). Working in groups: Identification and treatment of students' perceived weaknesses. *Business Communication Quarterly*, 64(2), 9–30.

Su, A.Y. (2007). The impact of individual ability, favorable team member scores, and student perception of course importance on student

preference of team-based learning and grading methods. *Adolescence*, 42(168), 805–826.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes
Webb, N. M. (1982a). Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 475–484.
Webb, N. M. (1982b). Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 642.

LUKIOLAISET YKSILÖLLISINÄ JA YHTEISÖLLISINÄ INTERNETLUKIJOINA

Carita Kiili ja Leena Laurinen

Johdanto

Nuorista puhutaan usein diginatiiveina (Prensky, 2001) tai nettisukupolvena (Jones & Czerniewicz, 2010), jolloin helposti ajatellaan kaikkien nuorten olevan lähes luontaisesti taitavia internetin käyttäjiä. Tämä ei ole pelkästään vanhemman sukupolven tai median luoma käsitys, vaan monet lukiolaiset ajattelevat hallitsevansa vähintään melko hyvin tiedonhankintaan, informaation arviointiin ja eri lähteistä löydetyn informaation yhdistämiseen tarvittavat taidot (Lakkala & Ilomäki 2013). Lakkala ja Ilomäki (2013) toteavat kuitenkin, etteivät lukiolaiset välttämättä hahmota internetin hyödyntämisen monimutkaisuutta. Taitava internetlukeminen vaatii korkeamman asteen ajattelutaitoja: onhan internetin käyttäjän osattava tunnistaa relevantteja lähteitä, arvioida niitä kriittisesti ja hyödyntää useita eri lähteitä (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013). Tämän väitöstutkimukseen (Kiili, 2012) perustuvan artikkelin tavoitteena on kuvata lukiolaisten internetlukemien prosesseja silloin, kun he käyttävät internetiä kirjoitelmansa tiedonlähteenä.

Internetlukeminen

Leu kollegoineen (2004; 2013) on tarkastellut internetlukemista osana laajempaa uusien tekstitaitojen teoriaa (New Literacies). He pitävät internetlukemista ongelmalähtöisenä, tutkivana prosessina, joka vaati lukijoilta niin perinteisten kuin uusien lukemisen taitojen, strategioiden ja sosiaalisten käytänteiden joustavaa soveltamista. Uusia taitoja tarvitaan, koska perinteiset tekstit ovat usein hierarkkisesti organisoituja, suoraviivaisesti ja loogisesti eteneviä, kun taas internettekstit ovat muuttuvia, joustavia ja toisiinsa linkitettyjä hypertekstejä (Palincsar & Ladewski, 2006). Perinteisissä teksteissä kirjoittaja määrittelee pitkälti sen, miten tekstissä edetään. Internetteksteille on puolestaan tyypillistä lukijalähtöisyys – lukijat päättävät itse, mitä he lukevat ja miten he tekstissä etenevät (Coiro & Dobler, 2007; Palincsar & Ladewski, 2006). Internetissä tekstit ovat myös entistä multimodaalisempia, ja ne voivat sisältää niin kirjoitettua kieltä, ääntä, kuvaa kuin liikkuvaa kuvaa (Coiro, 2003).

Puolueettoman tiedon lisäksi internet sisältää myös poliittisesti, taloudellisesti ja ideologisesti värittynyttä tietoa, joten internetin käyttäjältä vaaditaan hyviä kriittisen lukemisen taitoja (Leu ym., 2013). Kun internettiä käytetään tiedonlähteenä, on myös tavallista, että lukija ei löydä vastausta ongelmaansa yhdestä internetlähteestä, vaan ratkaisun löytäminen vaatii useiden lähteiden hyödyntämistä (Kiili, 2013; Rouet, 2006). Internet on luonut myös uudenlaisia sosiaalisia käytänteitä, joissa lukeminen, kirjoittaminen ja kommunikointi linkittyvät aiempaa tiiviimmin toisiinsa (Leu ym., 2013).

Leun ym (2004; 2013) mukaan internetlukemisessa keskeisiä prosesseja ovat: 1) tiedontarpeen määrittely ja kysymysten asettaminen; 2) tiedonhaku; 3) informaation arviointi; 4) eri lähteistä löydetyn informaation yhdistäminen ja 5) informaation kommunikointi muille. *Tiedontarpeen määrittely ja kysymysten asettaminen* luovat perustan muille internetlukemisen prosesseille. Lukijan asettamat kysymykset ohjaavat sitä, millaisia internettekstejä etsitään ja miten löydettyjä tekstejä prosessoidaan. Esimerkiksi Taboada ja Guthrie (2006) havait-

sivat, että 3.–4. -luokkalaisten oppilaiden itse asettamien kysymysten taso (kysymykset, joihin vastaaminen edellyttää: joko faktatietoa; yksinkertaista kuvausta; monimutkainen selitystä; käsitteiden välisten suhteiden hahmottamista) vaikutti heidän tekstien ymmärtämiseensä.

Toinen keskeinen internetlukemisen prosessi on *tiedonhaku.* Kun lukija löytää tehokkaasti itselleen hyödyllistä informaatiota, voi hän keskittyä lukemiseen, joka edistää tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Cho, 2011). Hyödyllisten lähteiden löytäminen edellyttää tehokkaiden hakukyselyjen muotoilemista (Guinee, Eagleton & Hall, 2003), hakutulosten analysoimista (Henry, 2006) ja relevantin informaation paikallistamista internetsivulta (Cromley & Azevedo, 2009). *Informaation arviointi* on puolestaan tärkeää, jotta lukija voi erottaa relevantin informaation epärelevantista ja luotettavan informaation epäluotettavasta. Relevanssia arvioidessaan lukija pohtii, vastaako internetsivu hänen asettamiinsa kysymyksiin (Maglauhghlin & Sonnenwald, 2002). Lukija voi arvioida luotettavuutta muun muassa pohtimalla kirjoittajan/julkaisijan uskottavuutta tai hänen tarkoitusperiään (Fogg ym., 2001).

Neljäs internetlukemisen prosessi, *eri lähteistä löydetyn informaation yhdistäminen,* edellyttää eri internettekstien välisten yhteyksien hahmottamista (Cho, 2011; Castek & Coiro, 2010). Miten eri tekstit tukevat toisiaan ja millaista ristiriitaista informaatiota ne mahdollisesti sisältävät? Kokonaiskuvan luominen ei aina ole helppoa, kun tekstit voivat olla tyyliltään tai rakenteeltaan hyvinkin erilaisia (Eagleton & Dobler, 2007). Viimeinen internetlukemiseen liittyvä prosessi on *kommunikointi* luetun pohjalta. Internet tarjoaa erilaisia sosiaalisia kommunikointikanavia, joiden avulla lukijat voivat jakaa internettekstien herättämiä ajatuksia muiden kanssa (Leu ym., 2013). Tällaisia kommunikointikanavia ovat muun muassa blogit, wikit ja keskustelupalstat.

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata, miten lukiolaiset, joko yksin tai yhdessä, hakevat tietoa, arvioivat informaatiota ja työstävät lukemaansa silloin, kun he käyttävät internetiä kirjoitelmansa tiedonlähteenä. Lisäksi tarkastellaan, miten argumentointikaavion laatiminen lukemisen aikana voi tukea opiskelijoiden yhteisöllistä internetlukemista ja lähteisiin perustuvaa kirjoittamista.

Tutkimuksen toteutus

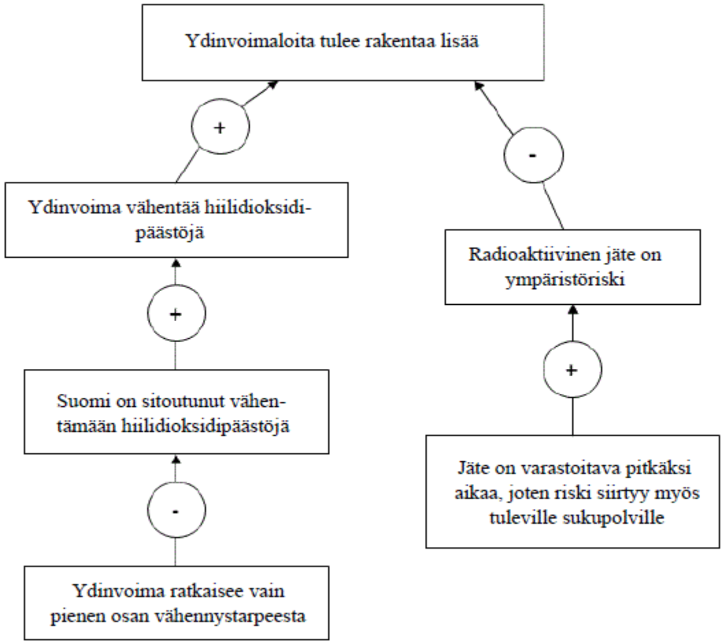
Tutkimuksessa järjestettiin kaksi opetuskokeilua osana äidinkielen opetusta. Ensimmäisessä kokeilussa (osatutkimukset I ja II) opiskelijat työskentelivät yksilöllisesti ja toisessa opetuskokeilussa yhteisöllisesti (osatutkimukset III ja IV). Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto neljästä osatutkimuksesta.

Ensimmäiseen opetuskokeiluun osallistui 25 lukiolaista (14 tyttöä ja 11 poikaa). Opiskelijoita pyydettiin etsimään lähdemateriaalia internetistä kirjoitelmaa varten. Kirjoitelman aiheena oli ”Uni ihmisen voimavarana”. Opiskelijat saivat tehdä muistiinpanoja tiedonhaun aikana (40 min), jonka jälkeen heillä oli 45 minuuttia aikaa laatia kirjoitelmansa.

Toiseen opetuskokeiluun osallistui 76 lukiolaista, joista 47 oli tyttöjä ja 29 poikia. Opetuskokeilussa opiskelijat työskentelivät pareittain ja he laativat yhteisen, eri näkökulmia tarkastelevan kirjoitelman aiheesta ”Pitäisikö internetsensuuria tiukentaa?” Heidät jaettiin argumentointikaavioryhmään (38 opiskelijaa) ja muistiinpanoryhmään (38 opiskelijaa). Opiskelijat työskentelivät kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa (aikaisemman tiedon aktivointi, 10–15 min) kaavioryhmään kuuluneet opiskelijat keskustelivat internetsensuurin tiukentamisesta ja laativat argumentointikaavion (Kuvio 1) keskustelujensa pohjalta. Muistiinpanoryhmään kuuluneet opiskelijat puolestaan keskustelivat aiheesta tehden muistiinpanoja paperille. Toisessa vaiheessa (internetlähteiden lukeminen) opiskelijaparit etsivät internetistä lisätietoa aiheesta puolen tunnin ajan. Kaavioryhmän opiskelijat

Taulukko 1. Yhteenveto osatutkimuksista

	Opetuskokeilu I		Opetuskokeilu II	
	Osatutkimus I	Osatutkimus II	Osatutkimus III	Osatutkimus IV
Tutkimuksen tavoite	Selvittää, miten opiskelijat arvioivat informaatiota etsiessään tietoa internetistä.	Selvittää, miten opiskelijoiden internetlukemisen käytänteet (tiedonhaku, arviointi, sisältöjen prosessointi, metakognitiiviset prosessit) ovat yhteydessä heidän kirjoitelmiensa laatuun.	Selvittää, miten opiskelijaparit etsivät tietoa, arvioivat informaatiota ja rakentavat tietoa yhdessä hyödyntäessään internetiä kirjoitelmansa tiedonlähteenä.	Vertailla argumentointikaaviota ja muistiinpanoja laatineiden opiskelijaparien internetlukemisen prosesseja ja heidän laatimiaan kirjoitelmia.
Osallistujat	25 opiskelijaa	24 opiskelijaa	38 opiskelijaa	76 opiskelijaa
Työskentelymuoto	Yksilöllinen työskentely	Yksilöllinen työskentely	Yhteisöllinen työskentely	Yhteisöllinen työskentely
Aineisto	Ääneenajatteluprotokollat Videonkaappausohjelmalla tallennetut toiminnot	Ääneenajatteluprotokollat Videonkaappausohjelmalla tallennetut toiminnot Kirjoitelmat	Vuorovaikutusprotokollat Videonkaappausohjelmalla tallennetut toiminnot Kirjoitelmat	Vuorovaikutusprotokollat Videonkaappausohjelmalla tallennetut toiminnot Kirjoitelmat
Tilastolliset analyysit	Hierarkkinen klusterianalyysi	Korrelaatioanalyysi	Hierarkkinen klusterianalyysi	Mann-Whitney U-testi



Kuvio 1. Esimerkkiargumentointikaaviosta, joka on tehty harjoiteltaessa kaaviotyökalun käyttöä.

täydensivät laatimiaan kaavioita ja muistiinpanoryhmän opiskelijat muistiinpanojaan löytämänsä lisätiedon avulla. Kolmannessa vaiheessa opiskelijaparit laativat yhteisen kirjoitelman joko argumentointikaaviotaan tai muistiinpanojaan hyödyntäen. Opiskelijoilla oli 45 minuuttia aikaa yhteisen kirjoitelmansa laatimiseen.

Opiskelijoiden internetlukemista tutkittiin ääneenajattelu- ja vuorovaikutusmenetelmällä. Ääeenajattelumenetelmässä opiskelijoita pyydettiin kertomaan ääneen siitä, mitä he ajattelevat lukiessaan internetissä. Mikäli opiskelija oli pidemmän aikaa kertomatta ajattelustaan, häntä muistutettiin ääneenajattelemisesta. Vuorovaikutusmenetelmässä opiskelijapareja puolestaan pyydettiin suorittamaan annettu

tehtävä yhdessä keskustellen. Joko opiskelijoiden ääneenajattelut tai opiskelijaparien käymät keskustelut sekä heidän internetissä tekemänsä toiminnot tallennettiin videonkaappausohjelmalla.

Tutkimuksen aineisto ja analyysit

Tutkimuksen aineisto koostuu ääneenajattelu- ja vuorovaikutusprotokollista, opiskelijoiden internetissä tekemien toimintojen tallenteista sekä opiskelijoiden laatimista kirjoitelmista. Ääneenajatteluprotokollista tunnistettiin ja luokiteltiin sellaiset *ilmaukset,* jotka osoittivat opiskelijan prosessoivan sisältöjä, arvioivan informaatiota tai tarkkailevan ja säätelevän omia toimintojaan. Tallenteista puolestaan tunnistettiin ja luokiteltiin opiskelijoiden tekemät tiedonhakutoiminnot (esim. hakukyselyn muotoileminen, hakutulosten selaaminen, linkkien valitseminen hakutuloksista).

Vuorovaikutusprotokollat analysoitiin kolmella tasolla. Ensinnä opiskelijoiden lukemisen aikana käydyt keskustelut jaettiin tiedonhaun, informaation arvioinnin, sisällön prosessoinnin ja toiminnan tarkkailun ja säätelyn *episodeihin.* Sisällön prosessoinnin episodit jaettiin edelleen katkelmiin sen perusteella, millaista yhteisöllistä lukemista ne sisälsivät. *Katkelmat* luokiteltiin hyödyntämällä nelikenttää, joka muodostui kahdesta ulottuvuudesta: yhteisöllinen vs. yksilöllinen ja syvällinen vs. pinnallinen informaation prosessointi. Hiljaa lukeminen luokiteltiin erikseen. Sisällön prosessoinnin episodeista paikallistettiin ja luokiteltiin myös sellaiset *ilmaisut,* jotka osoittivat jonkin lukemisstrategian käyttöä.

Opiskelijoiden yksilöllisesti laatimista kirjoitelmista selvitettiin kirjoitelmien sisällöllinen laajuus sekä kirjoitelmien sisältämän kausaalisen ajattelun laajuus ja syvyys. Opiskelijaparien yhteisiä kirjoitelmia tarkasteltiin luokittelemalla niiden sisällöt argumentatiiviseen, kuvailevaan sisältöön, internetsensuurin ongelmia tarkastelevaan ja ongelmanratkaisuja esittelevään sisältöön sekä sisältöön, jossa opiskelijat ilmaisivat oman kantansa internetsensuuriin. Lisäksi tarkasteltiin,

kuinka paljon opiskelijaparien kirjoitelmat sisälsivät argumentteja internetsensuurin puolesta ja sitä vastaan. Opiskelijoiden opettajat arvioivat yhteiset kirjoitelmat.

Keskeisiä tuloksia ja johtopäätöksiä

Heikot tiedonhakutaidot hankaloittavat lähteistä oppimista

Tutkimus osoitti, että joillakin opiskelijoilla, oli sitten kyse yksilöllisestä tai yhteisöllisestä lukemistilanteesta, oli vaikeuksia löytää relevanttia informaatiota. Tällöin jopa puolet tehtävään käytettävästä ajasta kului relevantin informaation etsimiseen, jolloin opiskelijoille jäi vähemmän aikaa itse tutkittavan ilmiön tarkasteluun. Mitä enemmän opiskelijat tekivät erilaisia tiedonhakutoimintoja yksilöllisessä lukemistilanteessa, sitä vähemmän he poimivat keskeisiä ajatuksia lukemastaan (r = -.42; $p < 0.05$). Samoin yhteisöllisessä lukemistilanteessa tiedonhakuun käytetty aika vähensi informaation prosessointiin käytettyä aikaa (r= -.894; p <0.01).

Yksilöllisessä lukemistilanteessa tiedonhaun ongelmat näyttivät liittyvän hakukyselyiden muotoilemiseen, hakukoneiden toiminnan ymmärtämiseen, hakutulosten analysointiin sekä tiedonhaun suunnitteluun ja sen säätelyyn. Ongelmia aiheuttivat erityisesti sellaiset hakukyselyt, jotka joko toistivat tehtävänannon sellaisenaan, eivät sisältäneet lainkaan tehtävänannon pääkäsitettä tai joissa käytettiin hyvin väljää hakutermiä. Tiedonhaun ongelmat näyttivät kasautuvan tietyille opiskelijoille. Vaikka suurin osa opiskelijoista löysi relevanttia informaatiota melko hyvin, vain harva opiskelija osasi rajata hakukyselyitään taitavasti. Opiskelijat näyttäisivät tarvitsevan ohjausta systemaattisempaan tiedonhaun suunnitteluun ja hakukyselyiden kehittämiseen tiedonhaun aikana.

Informaation kriittinen arviointi melko vähäistä

Opiskelijat arvioivat useammin informaation relevanssia kuin sen luotettavuutta niin yksilöllisessä kuin yhteisöllisessäkin lukemistilanteessa. Opiskelijat kysyivät siten useammin ”Onko tämä informaatio sitä, mitä tarvitsen?” kuin ”Voinko luottaa tähän?” Yksilöllisessä lukemistilanteessa opiskelijat arvioivat keskimäärin 16.9 kertaa (kh=9.8) informaation relevanssia, kun taas luotettavuutta arvioitiin keskimäärin vain 3.2 kertaa (kh=3.8) lukemisen aikana. Opiskelijat erosivat huomattavasti siinä, kuinka aktiivisesti he arvioivat informaatiota ja kuinka monipuolisia arviointistrategioita he käyttivät. Opiskelijoiden relevanssin arviointi vaihteli 6–43 maininnan välillä, kun taas luotettavuuden arviointi välillä 0–16. Kuusi opiskelijaa (24 %) ei arvioinut kertaakaan informaation luotettavuutta lukemisen aikana.

Yhteisöllisessä lukemistilanteessa tulokset olivat samansuuntaisia. Internetlukemisen arviointiepisodeista 64 % kohdistui relevanssiin, 32 % informaation luotettavuuteen ja 4 % kohdistui molempiin. Yhteisöllisessä lukemistilanteessa opiskelijat arvioivat hieman useammin informaation luotettavuutta (36 % vs. 16 %) kuin yksilöllisessä lukemistilanteessa. Kuitenkin sellaisten opiskelijoiden, jotka eivät arvioineet lukemisen aikana kertaakaan informaation luotettavuutta, osuus oli yhteisöllisessä lukemistilanteessa suurempi kuin yksilöllisessä lukemistilanteessa (42 % vs. 24 %). Yhteisöllinen lukemistilanne ei siten itsessään näytä aikaansaavan yksilöllistä lukemistilannetta kriittisempää lukemistapaa.

Yksilöllisessä lukemistilanteessa havaitut arviointiprofiilit kuvaavat hyvin opiskelijoiden välisiä eroja informaation arvioinnissa. Arviointiprofiilit olivat seuraavat: 1) informaatiota monipuolisesti arvioivat lukijat, 2) relevanssin arviointiin keskittyvät lukijat, 3) suppeasti informaatiota arvioivat lukijat, 4) disorientoituneet lukijat sekä 5) kritiikittömästi informaatioon suhtautuvat lukijat.

Informaatiota monipuolisesti arvioivat lukijat (3 opiskelijaa) arvioivat niin informaation relevanssia kuin sen luotettavuuttakin hyödyntäen vaihtelevia arviointistrategioita. He käyttivät myös kognitiivisesti

vaativia arviointistrategiota, kuten eri lähteiden vertailua ja kirjoittajan argumentoinnin arviointia. *Relevanssin arviointiin keskittyvät lukijat* (5 opiskelijaa) tarkkailivat lähteiden hyödyllisyyttä. He arvioivat informaatiota monipuolisesti arvioivia lukijoita harvemmin informaation luotettavuutta eivätkä heidän käyttämänsä arviointistrategiat olleet yhtä monipuolisia. *Suppeasti informaatiota arvioivat lukijat* (8 opiskelijaa) eivät juuri arvioineet informaation luotettavuutta. He arvioivat edellisiin arviointiprofiileihin kuuluneita opiskelijoita vähemmän myös informaation relevanssia. *Disorientoituneilla lukijoilla* (5 opiskelijaa) oli ongelmia relevantin informaation löytämisessä, kun taas *kritiikittömästi informaation suhtautuneet lukijat* (3 opiskelijaa) tutkivat muita huomattavasti enemmän sellaisia internetsivuja, joiden luotettavuutta voidaan pitää melko kyseenalaisena. Yksi opiskelija ei sopinut yhteenkään edellä mainittuun profiiliin. Hänelle oli ominaista aktiivinen informaation luotettavuuden arviointi ja erityisesti kirjoittajan argumentoinnin arviointi.

Kuten tulokset osoittavat, monet lukiolaiset näyttävät arvioivan melko harvoin internetlähteiden luotettavuutta. Myös useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu puutteita oppilaiden kriittisessä lukemisessa eri ikätasoilla (Grimes & Boening, 2001; Lorenzen, 2001; Walrawen, Brand-Gruwel & Boshuizen, 2008). Lähdekritiikin opettamiseen tulisi siten kiinnittää huomiota kaikilla kouluasteilla. Kriittistä arviointia pitäisi harjoitella myös eri oppiaineissa, sillä eri tieteenalat ja erilaiset tehtävänannot vaativat opiskelijoilta joustavaa arviointistrategioiden soveltamista.

Parhaimmillaan yhdessä lukeminen edistää asioiden syvällistä ymmärtämistä

Yhteisöllinen lukeminen, jonka tavoitteena on tarkastella kiistanalaista asiaa eri näkökulmista, tukee syvällistä sisällön prosessointia. Yksilöllisessä lukemistilanteessa opiskelijat keskittyivät lähinnä informaation poimimiseen internetsivuilta. Kaikista sisällön prosessoinnin strate-

gioista 80 % oli informaation poimintaa. Sitä vastoin yhteisöllisessä, argumentatiivista lukemista vaativassa tilanteessa vastaava osuus oli 37 %. Muut opiskelijoiden käyttämät strategiat osoittivat informaation syvällisempää käsittelyä. Koska yksilölliset ja yhteisölliset tutkimustilanteet poikkesivat joiltain osin toisistaan, tulee edellä mainittuun tulkintaan suhtautua varauksella.

Vaikka yhteisöllinen lukemistilanne näyttäisikin tukevan opiskelijoiden tiedon rakentamista, eivät kaikki opiskelijat osanneet hyödyntää sen mahdollisuuksia. Tutkimuksessa havaittiinkin viisi erilaista yhdessä lukemisen tapaa: 1) yhteisöllinen tiedon rakentaminen; 2) yhteisöllinen informaation hankkiminen; 3) yksilöllinen tiedon rakentaminen; 4) yksilöllinen informaation hankkiminen ja 5) hiljaa lukeminen. Yhteisöllisille lukemistavoille oli ominaista sisältöjen prosessoinnin vastavuoroisuus, kun taas yksilöllisiä lukemistapoja luonnehti se, että parityöskentelyssä vain toinen opiskelijoista otti vastuun sisältöjen prosessoinnista. Tiedon rakentaminen ja informaation hankkiminen puolestaan erosivat siinä, kuinka syvällisiä prosessointistrategioita lukijat sovelsivat. Informaation hankkimisessa keskityttiin keskeisten asioiden poimimiseen teksteistä. Sitä vastoin tiedon rakentamisessa opiskelijat prosessoivat tietoa syvällisemmin hyödyntäen erilaisia lukemisen strategioita, kuten argumenttien esittämistä, omien aikaisempien tietojen yhdistämistä ja ratkaisujen esittämistä havaittuihin ongelmiin.

Opiskelijaparit erottuivat toisistaan siinä, millaiset lukemisen tavat painottuivat heidän yhteisen työskentelynsä aikana. Vallalla olevan lukemistavan perusteella opiskelijaparit voitiin jakaa seuraaviin lukijatyyppeihin: 1) yhteisölliset tiedonrakentajat; 2) yhteisölliset lukijat; 3) yksilöllistä ja yhteisöllistä lukemista yhdistelevät lukijat; 4) yksilöllisesti orientoituneet lukijat ja 5) hiljaa lukijat.

Yhteisölliset tiedonrakentajat (2 opiskelijaparia) käyttivät syvällisiä sisällön prosessoinnin strategioita vastavuoroisesti ja heidän sisällön prosessoinnistaan suurinta osaa (83 %) voi luonnehtia yhteisölliseksi tiedon rakentamiseksi. Heidän sisällön prosessoinnilleen oli ominaista monipuolinen lukemisen strategioiden käyttö. Heillä oli keskimäärin

110 strategiaa. Yleisimmät strategiat olivat ideoiden poimiminen internetsivuilta, argumenttien esittäminen, kehittely tai arviointi ja kysymysten esittäminen.

Suurin osa *yhteisöllisten lukijoiden* (2 opiskelijaparia) sisällön prosessoinnista oli joko yhteisöllistä informaation hankintaan (46 %) ja yhteisöllistä tiedon rakentamista (41 %). He käyttivät keskimäärin 59 lukemisen strategiaa internetsivujen sisältöjen selvittämiseen ja niistä keskustelemiseen. Tyypillisimmät heidän käyttämistään strategioista olivat informaation poimiminen internetsivuilta ja oman aikaisemman tiedon yhdistäminen luettuun.

Yksilöllistä ja yhteisöllistä lukemista yhdistelevien lukijoiden (6 opiskelijaparia) sisällön prosessointi jakautui yhteisölliseen (55 %) ja yksilölliseen (11 %) sisällön prosessointiin ja hiljaa lukemiseen (34 %). Sisällön prosessoinnin aikana nämä opiskelijaparit käyttivät keskimäärin 60 lukemisen strategiaa. *Yksilöllisesti orientoituneet lukijat* (4 opiskelijaparia) prosessoivat sisältöjä eniten hiljaa lukien (50 %). Yksilöllisen (18 %) ja yhteisöllisen (32 %) sisällön prosessoinnin aikana he käyttivät keskimäärin 41 lukemisen strategiaa. Hiljaa lukijat (5 opiskelijaparia) prosessoivat sisältöjä itsekseen (81 %) ja he jakoivat ajatuksia lukemastaan toisilleen harvakseltaan (ka = 17 strategiaa).

Se, kuinka syvällisesti opiskelijat työstivät lukemaansa, oli yhteydessä opiskelijoiden kirjoitelmien laatuun niin yksin kuin yhdessä työskenneltäessä. Yksilöllisessä lukemistilanteessa monipuolinen tekstin prosessointi oli yhteydessä opiskelijoiden kirjoitelmien laajuuteen ja kausaalisuuteen. Yhteisöllisessä lukemistilanteessa ne opiskelijaparit, jotka käyttivät eniten aikaa yhteiseen merkitysten ja tiedon rakentamiseen, saivat kirjoitelmistaan parhaat arvosanat. Sitä vastoin opiskelijaparit, jotka käyttivät vähiten aikaa yhteiseen tiedon rakentamiseen ja jotka suosivat yksilöllisempää lukemistapaa, saivat keskimäärin heikoimmat arvosanat. Tämä tutkimus tuki ajatusta lukemisesta ja kirjoittamisesta toisiinsa limittyneinä tekstitaitoina.

Taitava internetlukeminen edellyttää hyviä metakognitiivisia taitoja

Tiedonhakutehtävässä hyvin ja heikommin menestyneet opiskelijat erosivat metakognitiivisilta taidoiltaan. Taitavat internetlukijat suunnittelivat, tarkkailivat ja säätelivät omaa toimintaansa makrotasolla. Heidän lukemisensa internetissä oli ennakoivaa, toimintaa suuntaavaa ja tehtävän vaatimukset huomioivaa. Sen sijaan heikommin menestynet lukijat tarkkailivat ja säätelivät omaa toimintaansa pääasiassa mikrotasolla. Heidän toimintaansa voikin luonnehtia reaktiiviseksi, välittömien eli ”tässä ja nyt” -tapahtuvien toimintojen tarkkailuksi ja säätelyksi.

Erot metakognitiivisessa toiminnassa tulivat esille niin tiedonhaussa, informaation arvioinnissa kuin sisältöjen prosessoinnissakin. Taitavat lukijat arvioivat hakukyselyjen toimivuutta ja pyrkivät valitsemaan hakutuloksista sellaisia linkkejä, joiden he ajattelivat olevan hyödyllisiä. Heikommat lukijat sen sijaan saattoivat esimerkiksi toistaa tehottomia hakukyselyitä ja valita linkkejä hakutuloksista ilman sen suurempaa harkintaa. He eivät osanneet muuttaa tehottomaksi osoittautuneita tiedonhakustrategioitaan. Kun taitavat lukijat käyttivät lukemisen strategioita tarkoituksenmukaisesti sekä informaation poimimiseen, lähteiden vertailuun että informaation syvällisempään työstämiseen, niin heikoimmat lukijat keskittyivät pääasiassa informaation kopiointiin yhdeltä sivulta kerrallaan.

Argumentointikaavio lukemisen apuna

Tämä tutkimus osoitti, että argumentointikaavion laatiminen voi jäsentää opiskelijoiden lukemista ja edistää käsitteiden ja argumentatiivisten suhteiden pohtimista sekä argumentatiivisen tekstin kirjoittamista. Opiskelijaparit, jotka laativat argumentointikaavion lukemisen aikana käyttivät vähemmän aikaa tiedonhakuun kuin opiskelijaparit, jotka tekivät lukemisen aikana muistiinpanoja ($U = 248$; $p<0.05$). Kun

tiedonhakuun käytetään vähemmän aikaa, jää opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia keskittyä itse opiskeltavaan sisältöön. Opetuskokeilua suunniteltaessa oletettiin, että aikaisemman tiedon kirjaaminen argumentointikaavioon helpottaisi hakukyselyiden muotoilemista. Opiskelijat eivät kuitenkaan hyödyntäneet kaavioon sisällyttämiään käsitteitä tiedonhaussaan. Näyttäisi siis siltä, että opiskelijat tarvitsevat ohjausta siihen, miten he voivat hyödyntää aikaisempaa tietoaan tiedonhaussa.

Opiskelijaparit, jotka laativat argumentointikaavion, pohtivat internetlähteitä tutkiessaan enemmän käsitteiden ja argumenttien välisiä suhteita kuin muistiinpanoja laatineet opiskelijaparit (U= 16,5; p<0,001). Kun muistiinpanoryhmään kuuluneet opiskelijaparit pohtivat käsitteiden ja argumenttien välisiä suhteita keskimäärin vain 1.3 kertaa, argumentointikaavioryhmään kuuluneet opiskelijaparit pohtivat niitä 9.2 kertaa. Argumentointikaavion avulla opiskelijat voivatkin tehdä näkyväksi sen, miten he yhdistivät lähteistä löytyneitä ja lähteiden virittämiä ajatuksia toisiinsa. Muutoin argumentointikaavio- ja muistiinpanoryhmän opiskelijat eivät eronneet lukemisen strategioiden käytössä.

Argumentointikaavio auttoi opiskelijoita tuomaan kirjoitelmissaan esille eri näkökulmia. Argumentointikaavion laatineiden opiskelijaparien kirjoitelmat sisälsivät enemmän sekä argumentatiivista sisältöä (64 % vs. 44 %; U=76; p<0,01) että yksittäisiä argumentteja (18,3 vs. 11,7; U=98.5; p<0,05) kuin muistiinpanoja laatineiden opiskelijoiden kirjoitelmat.

Internetlukemisen ohjaaminen

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opiskelijat tarvitsisivat ohjausta internetlukemiseensa erityisesti silloin, kun on kyse informaation hyötykäytöstä. Opettajat voivat hyödyntää ainakin seuraavia internetlukemisen ohjaamisen keinoja osana oman oppiaineensa opetusta: 1) oppimistavoitteiden asettaminen; 2) tehtävänan-

tojen suunnittelu; 3) vaatimusten näkyväksi tekeminen; 4) tehtävän vaiheistaminen ja 5) dialogisen palautteen antaminen (Kiili, Mäkinen & Coiro, 2013).

Oppimistavoitteiden asettaminen

Kun internetiä käytetään oppitunneilla tiedonlähteenä, tulisi oppimistavoitteet asettaa niin oppisisällöille kuin internetlukemisellekin (Kiili, Mäkinen & Coiro, 2013). Oppimistavoitteet voivat kattaa kaikki internetlukemisen osa-alueet tiedontarpeen määrittelystä aina informaation yhdistelemiseen eri lähteistä ja sen kommunikointiin muille. Useiden internetlukemisen osa-alueiden harjoittelu voidaan parhaiten sisällyttää pitkäkestoisiin tutkivan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999) tai ongelmaperustaisen oppimisen (Poikela, 2002) käytänteisiin.

Kaikkien internetin osa-alueiden harjoittelua ei siten välttämättä pysty sisällyttämään yhdelle oppitunnille. Yhden oppitunnin aikana voidaan keskittyä vaikkapa vain yhteen internetlukemisen osa-alueeseen, kuten lähteiden kriittiseen arviointiin tai eri näkökulmia tarkastelevien lähteiden vertailuun. Lähteiden arvioinnissa oppimistavoitteena voisi olla, että opiskelijat osaavat arvioida internetsivuston julkaisijan tai sen kirjoittajan luotettavuutta, tiedon puolueettomuutta ja kirjoittajan tarkoitusperiä sekä sitä, miten kirjoittajat perustelevat omia kantojaan. Lisäksi tavoitteena voisi olla, että opiskelijat osaavat varmentaa löytämäänsä informaatioita vertailemalla eri lähteitä. Lähteiden luotettavuuden arvioinnin lisäksi on tärkeää, että opiskelijat oppivat perustelemaan omia arvioitaan.

Tehtävänantojen suunnittelu

Internetlukemiselle asetetut tavoitteet luovat perustan tehtävänantojen suunnittelulle. Esimerkiksi kriittiseen arvioinnin harjoitteluun

tarkoitetussa tehtävässä oppimistavoitteisiin päästään parhaiten, kun tehtävä edellyttää erityyppisten ja eri näkökulmista kirjoitettujen internetsivustojen sisältöjen vertailua.

Tehtävänantojen tulisi myös olla mahdollisimman mielekkäitä ja riittävän haastavia. Jotta tehtävä motivoisi ja sitouttaisi opiskelijoita, sen tulisi olla kiinnostava, sen pitäisi antaa mahdollisuus omien valintojen tekemiseen ja lopputuotoksen tulisi olla mielekäs (Ainley, Pratt & Hansen, 2006). Jotta tähän päästäisiin, tehtävä olisi hyvä kytkeä jollakin tavalla opiskelijoiden elämismaailmaan (Salminen, Marttunen, & Laurinen, 2012). Opiskelijat kokevat tehtävän helpommin mielekkääksi, jos lopputuotoksella on jokin muukin yleisö kuin vain opettaja (Kiili, Mäkinen & Coiro, 2013).

Opiskelijat turvautuvat helposti tiedon toistamiseen, jos tehtävät eivät ole riittävän haastavia eivätkä vaadi informaation syvällistä työstämistä (Greene & Ackerman, 1995). Tehtäviä suunniteltaessa tulisikin pyrkiä siihen, että tehtävää ei voi suorittaa vain yhteen internetlähteeseen tukeutumalla vaan siihen tarvitaan useiden internetlähteiden hyödyntämistä. Kuten tämä tutkimus osoitti, kiistanalaisen aiheen tutkiminen yhdessä saa opiskelijat tarkastelemaan erilaisia näkökulmia. Erilaiset ongelmanratkaisutehtävät ja päätöksentekoa vaativat tehtävät voivat myös aikaansaada syvällistä informaation prosessointia.

Vaatimusten näkyväksi tekeminen

Lakkalan ja Ilomäen (2013) mukaan internetlähteiden hyödyntämisessä olisi tärkeä tukea opiskelijoiden oman osaamisen tunnistamista. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, mitä taitava internetlukeminen pitää sisällään, jotta he voisivat verrata omaa osaamistaan taitavaan suoriutumiseen (vrt. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Mikäli vaatimuksia ei tehdä näkyväksi, jotkut opiskelijat eivät hahmota eri internetlukemisen osa-alueiden merkitystä tai moninaisia strategioita, joita he voisivat lukemisensa aikana hyödyntää (Edelson & Reiser, 2006). Tehtävän vaatimukset voi tehdä näkyväksi esimerkiksi mallintamalla hyväksi

havaittuja toimintatapoja siten, että joko opettaja tai taitavasti lukeva opiskelija kertoo ääneen, miten hän toimii (Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry & Reinking, 2008; Coiro, 2011).

Tehtävän vaiheistaminen

Opiskelijoiden internetlukemista voidaan tukea jäsentämällä tehtävä erillisiin työvaiheisiin (Edelson & Reiser, 2006; Gagne, 1985; Van Merriënboer & Kirschner, 2007) ja linkittämällä lopuksi työvaiheet mielekkääksi kokonaisuudeksi. Tehtävän vaiheistamisen avulla voidaan luoda selkeä rakenne tehtävän suorittamiselle. Sen avulla voidaan myös kiinnittää opiskelijoiden huomio sellaisiin tehtävän osa-alueisiin, jotka saattavat jäädä heiltä huomaamatta. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijat aloittavat tiedon etsimisen yleensä ilman sen kummempaa suunnitelmaa, vaikka selkeiden kysymysten asettaminen on hyvä lähtökohta onnistuneelle tiedonhaulle. Opiskelijoiden internetlukemista voisi vaiheistaa siten, että ennen varsinaisen tiedonhaun suunnittelemista käytetään hieman aikaa tiedontarpeen pohtimiseen. Yhdessä voidaan vaikka pohtia, mitkä voisivat olla tehtävän kannalta keskeisiä käsitteitä ja millaisiin kysymyksiin etsitään vastauksia. Tehtävän vaiheistamisen etuna on myös se, että vaiheistaminen helpottaa ohjausta, opiskelijoiden ongelmien tunnistamista ja oikea-aikaisen palautteen antamista.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden yhteisöllinen internetlukeminen vaiheistettiin kolmeen erilliseen työskentelyvaiheeseen: aikaisemman tiedon aktivointiin, lähteiden tutkimiseen ja yhteisen kirjoitelman laatimiseen. Opiskelijat keskustelivat aiheesta omien aikaisempien tietojensa pohjalta, täydensivät omia tietojaan lukemiensa tekstien ja niiden herättämien ajatusten avulla ja lopuksi vielä täsmensivät ja jäsensivät ajatuksiaan kirjoitelmaa laatiessaan. Vaiheistamisen ja yhteisöllisen työskentelyn ansiosta yksikään opiskelijapari ei turvautunut kirjoitelmaansa laatiessaan leikkaa–liimaa -strategiaan.

Dialoginen palaute

Tehtävän suorittamisen aikana annettu palaute on yleensä hyödyllisempää kuin jälkikäteen annettu palaute (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Vain lopputuotosta arvioimalla opettajan on usein vaikea tietää, millä internetlukemisen osa-alueella opiskelijat ovat onnistuneet hyvin ja missä heillä on ongelmia. Tämän vuoksi tehtävän vaiheistaminen eri osiin helpottaa oikea-aikaisen palautteen antamista. Kun internetlukemisen eri osa-alueisiin kytketty palaute annetaan dialogisesti keskustellen (Lillis, 2006; Kiili, Mäkinen & Coiro, 2013), luodaan hyvät edellytykset opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittymiselle (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Jotta opiskelijat pystyisivät käsittelemään saamaansa palautetta, sitä ei pitäisi kuitenkaan antaa liian paljon kerrallaan (Zumbrunn & Krause, 2012).

Lopuksi

Yhteenvetona voi vielä todeta, että silloin kun internettiä hyödynnetään opetuksessa suunnitelmallisesti, tarjoaa se motivoivan ja ajattelun taitojen kehittymistä tukevan oppimisympäristön. Internet antaa opiskelijoille keksimisen iloa, kun he löytävät internetistä näkökulmia, joita muut eivät ole tulleet ajatelleeksi. Nuoret pystyvät myös hyödyntämään vapaa-aikana hankkimiaan tekstitaitoja koulussa. Koska internet on autenttinen ympäristö, voidaan koulussa harjoitella sellaisia ajattelun taitoja, joita nuoret tarvitsevat 2000-luvun yhteiskunnassa ja työelämässä.

Lähteet

Ainley, J., Pratt, D. & Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal* 32(1), 23–38.

Castek, J. & Coiro, J. (2010). Measuring online reading comprehension in open networked spaces: Challenges, concerns, and choices. Poster presented at *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Denver, April 30 – May 4, 2010.

Cho, B-Y. (2011). *Adolescents constructively responsive reading strategy use in a critical internet reading task.* Doctoral dissertation, University of Maryland. Saatavilla http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/ 11879/1/ Cho_umd_0117E_ 12423.pdf

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher* 56(5), 458–464.

Coiro, J. (2011). Talking about reading as thinking: Modeling the hidden complexities of online reading comprehension. *Theory Into Practice* 50(2), 107–115.

Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 4 (2), 214–257.

Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2009). Locating Information within Extended Hypermedia. *Educational Technology Research and Development* 57(3), 287–313.

Eagleton, M.B., & Dobler, E. (2007). *Reading the Web: Strategies for Internet inquiry*. New York, NY: The Guilford Press.

Edelson, D.C. & Reiser, B.J. (2006). Making authentic practices accessible to learners: Design challenges and strategies. Teoksessa K.R. Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. West Nyack, NY: Cambridge University Press, 335–354.

Fogg, B. J., Marshall, J., Laraki, O., Osipovich, A., Varma, C., Fang, N., Paul, J., Rangnekar, A., Shon, J., Swani, P. & Treinen, M. (2001). What makes websites credible? A report on a large quantitative study. *Proceedings of the SIGCHI on Human Factors in Computing Systems*. Seattle, WA: The Association of Computing Machinery, 61–68.

Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction* (4th ed). New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Greene, S. & Ackerman, J. M. (1995). Expanding the constructivist metaphor: A rhetorical perspective on literacy research and practice. *Review of Educational Research* 65(4), 383–420.

Grimes, D.J., & Boening, C.H. (2001). Worries with the Web: A look at student use of Web resources. *College & Research Libraries* 62(1), 11–23.
Guinee, K., Eagleton, M.B. & Hall, T.E. (2003). Adolescents' Internet search strategies: Drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research* 29(3), 363–374.
Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
Henry, L. A. (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher* 59(7), 614–627.
Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning* 26(5), 317–320.
Kiili, C. (2012). *Online reading as an individual and social practice*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 441. Saatavilla http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9789513947958.pdf
Kiili, C. (2013). Argument graph as a tool for promoting collaborative online reading. *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (3), 248–259.
Kiili, C., Mäkinen, M., & Coiro, J. (2013). Rethinking academic literacies: Designing multifaceted academic literacy experiences for pre-service teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(3), 223–232.
Lakkala, M. & Ilomäki, L. (2013). *Lukioiden valmiudet siirtyä sähköiseen ylioppilastutkintoon: kahden lukion tapaustutkimus.* Vantaan kaupunki: Sivistystoimi.
Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J.L. & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from Internet and other information and communication technologies. Teoksessa R. B. Ruddell & N. Unrau (toim.) *Theoretical models and process of reading* (5th ed). Newark, DE: International Reading Association, 1570–1613.
Leu, D.J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D.K., Henry, L.A. & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. Teoksessa C. C. Block & S. R. Parris (toim.) *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford, 321–346.
Leu D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L.A. (2013). New literacies and the new literacies of online reading comprehension: A dual level theory. Teoksessa N. Unrau & D. Alvermann (toim.) *Theoretical models and process of reading* (6th ed). Newark, DE: International Reading Association, 1150–1181.
Lillis, T. (2006). Moving towards an 'academic literacies' pedagogy: Dialogues of participation. Teoksessa L. Ganobcsik-Williams (toim.) *Teaching*

academic writing in UK higher education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 30–45.

Lorenzen, M. (2001). The land of confusion? High school students and their use of the World Wide Web for research. *Research Strategies* 18(2), 151–163.

Maglaughlin, K.L. & Sonnenwald, D. H. (2002). User perspectives on relevance criteria: A comparison among relevant, partially relevant, and non-relevant judgements. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 53(3), 327–342.

Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218.

Palincsar, A.S. & Ladewski, B.G. (2006). Literacy and learning sciences. Teoksessa K.R. Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. West Nyack, NY: Cambridge University Press, 335–354.

Poikela, E. (toim). (2002). Ongelmaperustainen pedagogiikka- teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon* 9(5), 1–6.

Rouet, J.F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Salminen, T., Marttunen, M. & Laurinen, L. (2012). Argumentation in secondary school students' structured and unstructured chat discussions. *Journal of Educational Computing Research* 47(2), 175–208.

Taboada, A. & Guthrie, J.T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research* 38(1), 1–35.

Van Merriënboer, J.J.G. & Kirschner, P.A. (2007). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zumbrunn, S. & Krause, K. (2012). Conversations with leaders: Principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher* 65(5), 346–353.

OPETTAJIEN KÄYTÄNNÖT INFORMAATIOLUKUTAIDON OPETTAMISESSA

Tuulikki Alamettälä ja Eero Sormunen

Johdanto

Lukioiden informaatiolukutaidon opetuksessa käytetään yleisesti työmuotona kirjoitustehtäviä, joissa oppilas hankkii itsenäisesti tarvitsemansa lähteet ja kirjoittaa niiden pohjalta esseen tai tutkielman. Oppilas voi työskennellä yksin tai pienryhmässä. Kirjoitustehtävien ohjaus poikkeaa huomattavasti normaalista opettajajohtoisesta luokkatyöskentelystä. Nykyinen opettajakoulutus ei kuitenkaan kiinnitä huomiota informaatiolukutaidon opetuksen kysymyksiin. Tuoreessa väitöskirjatutkimuksessa todettiin, että aineenopettajaksi opiskelevilla ei näytä olevan selkeää ammatillista käsitystä, miten ohjata oppilaita tällaisissa tehtävissä (Tanni, 2013, ks. myös Tannin artikkeli tässä kirjassa). Sama ongelma on huomattu muun muassa Ruotsissa lukio-opettajiin kohdistuneissa tutkimuksissa. Opettajilla näyttää olevan puutteelliset valmiudet ohjata oppilaiden itsenäistä työskentelyä lähdekirjoittamistehtävissä ja oppimistulokset näyttävät jäävän vaatimattomiksi (Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson, & Folkesson, 2008).

Vaikka yleinen tilanne näyttää huolestuttavalta, on samalla todettava, että monet opettajat kehittävät itsenäisen tiedonhankinnan ja lähdekirjoittamisen ohjauskäytäntöjä oman koulunsa ja oppiaineensa puitteissa. Tästä on esimerkkinä muun muassa edellä mainittu Tieto haltuun -hanke, joka toteutettiin Tampereen lukioissa Opetushallituksen rahoituksella. Hankkeessa kokeiltiin erilaisia opetusmuotoja opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyönä ja laadittiin tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma (*Tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma*, 2010). Tässä artikkelissa esitellään kahdesta Tieto haltuun –hankkeen kurssista tehtyä tutkimusta, jossa kiinnostus kohdistui opettajan rooliin ryhmäkirjoitustehtävien ohjaajana.

Tutkimusaineisto kerättiin äidinkielen ja historian kursseilta, joilla oppilaat laativat ryhmätyönä Wikipedia-artikkelin. Kirjoitustehtävän oli kehittänyt lukion äidinkielen opettajien tiimi. Tehtävän oppimistavoitteissa painottuivat muun muassa Wikipedia-artikkeli tekstityyppinä ja argumentoiva kirjoittaminen lähteiden pohjalta. Äidinkielessä tehtävätyyppiä oli jo kokeiltu aiemmin, samoin biologian ja maantiedon kursseilla (ks. Sormunen & Lehtiö, 2011), mutta historian kurssilla oli kyse ensimmäisestä kokeilusta. Tutkimukseen osallistunut äidinkielen opettajakin ohjasi Wikipedia-kirjoittamista ensimmäistä kertaa, mutta luonnollisesti hän pystyi hyödyntämään oman tiiminsä aiempia kokemuksia ja sitä, että tehtävä oli alun perin sovitettu äidinkielen opetukseen.

Ensimmäiset aineistosta tehdyt analyysit paljastivat eroja oppilasryhmien työskentelyssä äidinkielen ja historian kursseilla. Eroja havaittiin esimerkiksi lähteiden käytössä (Sormunen, Heinström, Romu, & Turunen, 2012), ryhmien tavassa tehdä yhteistyötä (Sormunen, Tanni, & Heinström, 2013) ja oppimis- ja ryhmätyökokemuksissa (Heinström & Sormunen, 2013). Tulosten pohjalta pääteltiin, että opettajien tavat organisoida oppimistehtävän suoritus ja ohjata oppilaita voi osaltaan selittää oppilasryhmien toiminnassa havaittuja eroja (Sormunen, Alamettälä, & Heinström, 2013).

Käytämme tarkastelussa jäsentävänä kehyksenä *ohjatun tutkimisen* (*Guided Inquiry*) mallia, jonka Carol Kuhlthau kehitti Yhdysvalloissa

oppilaiden tiedonhankinnan ohjaukseen laajan, oppimiseen liittyvän tiedonhankinnan tutkimustyön pohjalta (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2007; 2012). Vertaamme siis suomalaisten opettajien oman pedagogisen näkemyksensä pohjalta luomaa käytäntöä kansainväliseen, tutkimuksen pohjalta kehitettyyn opetuksen malliin. Artikkelin lopussa esitämme suosituksia, mihin asioihin tutkielmatyyppisten oppimistehtävien ohjauksen kehittämisessä kannattaisi kiinnittää huomiota.

Aiempaa tutkimusta

Ruotsissa on tutkittu varsin laajasti informaatiolukutaidon opetusta ja oppimista (Alexandersson & Limberg, 2003; 2012; Limberg ym., 2008; Limberg, 1998). Johtopäätöksenä monista tutkimuksista tutkijat esittävät, että useimmat opettajat (ml. koulukirjastonhoitajat) ovat kyllä tietoisia oppilaiden vaikeuksista omaksua hyviä tiedonhankinnan käytäntöjä, mutta harvat löytävät konkreettisia ja toimivia menettelytapoja oppilaiden ohjaukseen itsenäisessä tiedonhankinnassa ja lähteiden pohjalta kirjoittamisessa. Ohjaus kohdistuu liikaa tekniseen tekemiseen kuten hakujen suorittamiseen ja lähteiden merkintään irrallaan opiskeltavasta sisällöstä (Limberg ym., 2008). Heidän mukaansa opettajan tulisi keskittyä ohjauksessa kolmeen asiaan: 1) tutkimuskysymysten muotoiluun, 2) informaation kriittiseen arviointiin tutkimuskysymysten ja opiskeltavan sisällön näkökulmasta ja 3) oppimistavoitteista keskusteluun (Alexandersson & Limberg, 2012).

Carol Kuhlthau tutki 1980-luvulta alkaen oppimistehtäviin liittyvää tiedonhankintaa ja kehitti tiedonhaun ilmiöitä havainnollistavan prosessimallin (ISP-malli). Kuhlthau osoitti, että oppimiseen liittyvä tiedonhankinta on oppimisen tapaan ymmärryksen rakentamisen prosessi, joka sisältää paljon epävarmuutta sekä kognitiivisessa että emotionaalisessa mielessä. Onnistuneessa prosessissa oppija kehittelee oppimistehtävän aiheeseen fokusoidun näkökulman, mikä luo edellytykset mielekkäälle tiedon hakemiselle, lähteiden arvioinnille

ja valinnalle sekä niiden pohjalta kirjoittamiselle. (Kuhlthau, 2004.) Kuhlthaun ja Limbergin tutkimustulokset tukevat toisiaan: oppimistehtävän suorituksen alkuvaiheessa pitää varmistaa, että oppijat löytävät itseään kiinnostavan näkökulman opiskelun kohteeseen. (Kuhlthau, 2004; Limberg ym., 2008.)

Informaatiolukutaitoon liittyviä oppimistavoitteita on vaikea saavuttaa esseetyyppisissä tehtävissä, jos oppilaat eivät sitoudu lähteiden käyttöön asiasisältöjen oppimisen näkökulmasta. Limberg (1999) havaitsi, että heikoimmin suoriutuvilla oppilailla on taipumus omaksua itsenäisissä oppimistehtävissä faktojen keräilyyn ja lähteiden kopiointiin perustuva työskentelymalli. Heinströmin (2005; 2006) tulokset kertovat samasta ilmiöstä oppimistyylien kautta. Hän havaitsi, että oppimistehtävään sitoutuneet oppilaat omaksuivat strategisen tai syväoppijan orientaation. Nämä oppilaat panostivat tiedonhakemiseen löytääkseen parhaat lähteet ja perehtyivät lähteisiin muita huolellisemmin.

Kiili & kumppanit tutkivat lukiolaisten tapoja käyttää lähteitä parityönä tehdyssä esseetehtävässä kiistanalaisesta aiheesta (*sensuurin lisääminen netissä*). Lähteiden hyödyntämistä tarkasteltiin kahdella ulottuvuudella: suuntautuivatko oppilaat 1) syvälliseen vai pinnalliseen informaatiosisältöjen käsittelyyn ja 2) työskentelemään yksilöinä vai parina. Parit, joiden esseet arvioitiin parhaiksi, käyttivät valtaosan ajastaan informaation syvälliseen käsittelyyn eli tulkitsivat lähteiden sisältöä (merkitysten rakentaminen) ja pohtivat esseen sisältöä (tiedon rakentaminen) yhdessä parinsa kanssa. Heikoimmat esseet kirjoittaneet parit keskustelivat vähemmän ja informaation käsittely oli pinnallisempaa. (Kiili, Laurinen, Marttunen, & Leu, 2012.)

Ohjatun tutkimisen -malli

Ohjattu tutkiminen on kehitetty sulauttamaan informaatiolukutaidon opetus luontevaksi osaksi kouluopetusta ja tukemaan tutkielmatyyppisten oppimistehtävien ohjausta. Informaatiolukutaidon oppimisen

lisäksi tavoitteena on oppiainesisällön oppiminen, oppimaan oppiminen, viestinnällisten taitojen kehittäminen ja sosiaalisten valmiuksien kehittäminen. (Kuhlthau ym., 2012, 1, 8–11.)

Yhteistyö opettajien ja kirjastonhoitajien välillä on myös olennainen osa ohjatun tutkimisen mallia. Opettajan ja kirjastonhoitajan muodostaman *ohjaustiimin* on tarkoitus olla oppilaiden tukena läpi koko prosessin – vetovastuussa aina se, jonka asiantuntemusta kulloinkin tarvitaan. Kirjastonhoitaja toimii informaatiolukutaidon ja lähdeaineiston asiantuntijana. Opettaja on puolestaan pedagogiikan ja ainesisällön asiantuntija. (Kuhlthau ym., 2012, 11–12.)

Työskentelytavat

Ohjatun tutkimisen mallissa oppitunnilla on vähän luennointia, mutta sitäkin enemmän ohjattua työskentelyä, jossa opiskelun kohteena olevasta aiheesta tuotetaan tyypillisesti essee, tutkielma tai muu esitys (Kuhlthau ym., 2012, 6). Oppimistehtävän suorituksen ajatellaan jakaantuvan kahdeksaan vaiheeseen, joihin jokaiseen liittyy omat oppimistavoitteensa ja näiden saavuttamista edistäviä ohjaustiimin suunnittelemia aktiviteetteja (ks. seuraava alaluku). Oppilaat ohjataan työskentelemään erikokoisissa ryhmissä. Koko luokkana työskenneltäessä (inquiry community) käsitellään yleisiä tehtävän suoritukseen liittyviä asioita, herätetään kiinnostusta tehtävään, jaetaan ideoita ja kokemuksia. Pienryhmät (inquiry circles) ovat tärkein foorumi, jossa oma aiheen opiskelu tapahtuu. Ohjatussa tutkimisessa ideana on, että oppilaat työskentelevät vuorotellen luokkana ja pienryhminä – välillä myös pareittain tai yksin, työvaiheesta riippuen.

Ohjatun tutkimisen mallissa suositellaan käytettäväksi oppilaskohtaisia *dokumentointityökaluja*. (Kuhlthau ym., 2012, 39–40.) *Tutkimuspäiväkirjoilla* tarkoitetaan oppimispäiväkirjoja, joissa oppilaat reflektoivat omaa oppimistaan ja pohdiskelevat omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. *Tutkimuslokiin* oppilaat merkitsevät löytämänsä lähteet tarkkaillen samalla omia valintojaan. *Tutkimuskaaviot* ovat kaavioita ja

käsitekarttoja, joissa oppilaat visualisoivat, organisoivat ja yhdistelevät ideoitaan. (Kuhlthau ym., 2012, 40.) Dokumentointityökaluja voidaan käyttää hyväksi myös arviointia tehtäessä (Kuhlthau ym., 2012, 154). Ne antavat kuvaa oppimisprosessin edistymisestä.

Oppimistehtävän suorituksen vaiheistus

Ohjatun tutkimisen malli jakaa tutkimisen prosessin eli oppimistehtävän suorituksen kahdeksaan vaiheeseen. Ne ovat (1) *avaaminen*, (2) *uppoutuminen*, (3) *aiheen tunnustelu*, (4) *fokuksen muotoilu*, (5) *tiedon keruu*, (6) *luominen*, (7) *jakaminen* ja (8) *arviointi* (ks. taulukko 1). Opiskelijat tarvitsevat oikein kohdennettua ohjausta prosessin joka vaiheessa, jotta syvällistä oppimista tapahtuisi. Kuhunkin vaiheeseen liittyy opetustiimin suunnittelemia tehtäviä, keskusteluja tai muita aktiviteetteja, jotka tukevat vaiheen tavoitteiden saavuttamista (Kuhlthau ym., 2012, 1–6)

Avaamisvaiheen tarkoituksena on herätellä oppilaiden uteliaisuus ja kiinnostus aihetta kohtaan esimerkiksi ajatuksia herättävän videon tai kuvan avulla. Tässä vaiheessa luodaan pohja koko tulevalle projektille. (Kuhlthau ym., 2012, 51.) Suuri merkitys on tavalla, jolla tehtävänanto annetaan oppilaille: jättääkö se tilaa oppilaiden omille näkökulmille. (Kuhlthau ym., 2007, 26, 134–135.) Avausvaiheessa on varottava keskittymästä liikaa työn lopputulokseen, jottei työskentelyn prosessinomaisuus ja projektissa asteittain eteneminen unohdu (Kuhlthau ym., 2012, 55). Avausvaihetta seuraa *uppoutuminen*. Aiheeseen tulee orientoitua, jotta oppilaat pääsevät siihen sisälle ja löytävät teemoja, joita haluavat tutkia lähemmin. Tähän vaiheeseen kuuluu muun muassa ideoiminen, aiemman tiedon jakaminen, taustatietojen keruu ja sisältöön tutustuminen. (Kuhlthau ym., 2012, 61–66.)

Taulukko 1. Ohjatun tutkimisen mallin vaiheet, vaiheiden tavoitteet, yhteisölliset foorumit ja dokumentointivälineet.

Vaihe	**Vaiheen aktiviteettien tavoite**	**Yhteisölliset foorumit/ dokumentointivälineet**
1. Avaaminen	Esitellään tehtävä, motivoidaan, herätellään kiinnostusta	Luokka
2. Uppoutuminen	Aktivoidaan aihetietämystä, keksitään kiinnostavia ideoita	Luokka, pienryhmät Tutkimuspäiväkirja käyttöön
3. Tunnustelu	Selvitetään ideoita lähteiden avulla, perehdytään lisää aiheeseen	Pienryhmät Tutkimusloki käyttöön
4. Fokuksen muotoilu	Pysähdytään pohtimaan, valitaan tutkimuskysymys / näkökulma	Pienryhmät Tutkimuskaaviot käyttöön
5. Tiedon keruu	Haetaan systemaattisesti lähteitä ja arvioidaan niitä	Pienryhmät
6. Luominen	Reflektoidaan opittua, tulkitaan merkityksiä faktojen ohi, tuotetaan esitys opitusta	Pienryhmät
7. Jakaminen	Esitellään oma tuotos, jaetaan opittua, opitaan muilta	Luokka
8. Arviointi	Arvioidaan oppimistavoitteiden saavuttamista, reflektoidaan prosessia ja syntynyttä tuotosta	Luokka, pienryhmät

Uppoutumisen jälkeen aihetta *tunnustellaan*. Tarkoituksena on silmäillä aiheeseen orientoivia lähteitä ja kehitellä tutkimuskysymyksiä. Aiheen tunnustelussa ohjauksen tarve erityisen suuri, sillä oppilaat eivät ole tottuneet itsenäiseen kysymysten kehittelyyn ja tätä kautta omien oppimistavoitteiden asettamiseen. Usein oppilaat kuvittelevat voivansa siirtyä aiheen valinnasta suoraan aineiston keruuseen ja hämmentyvät, kun asia ei etenekään niin sujuvasti. He törmäävät tiedon paljouteen ja usein myös keskenään ristiriitaiseen tietoon joten epävarmuuden sietokyky korostuu tässä vaiheessa. Ohjaustiimin tulee tehdä töitä sen eteen, että oppilaat ymmärtävät sen olevan asiaan kuuluvaa ja että se on saatavissa hallintaan vaiheittain aiheeseen perehtymällä. (Kuhlthau ym., 2012, 75–82.)

Tunnusteluvaihetta seuraa *fokuksen muotoilu*, joka tarkoittaa oman aiheen täsmentämistä tai tutkimuskysymyksen valitsemista (Kuhlthau ym., 2012, 93–98.). Fokuksen muotoilu on tunnustelun ohella toinen oppimistehtävän kriittinen vaihe. Ilman hyvin muotoiltua fokusta oppilaat päätyvät helposti keräilemään irrallisia faktoja. (Kuhlthau ym., 2007, 22–23.)

Selkeä tutkimuskysymys antaa suuntaa *tiedon keruulle*. Ohjatun tutkimisen mallin mukaan oppilaita tulee ohjata pois pelkän oppikirjan käytöstä. Tietoa tulee kerätä monipuolisista lähteistä, syventäen omaa tietämystä ja entisestään tarkentaen omaa tutkimuskysymystä – ohjaajien avustuksella. Oppilaita tulee auttaa tiedon paikantamisessa, arvioinnissa ja käytössä. Tärkeintä on, että oppilaat oppisivat valitsemaan oman tutkimuskysymyksensä kannalta merkityksellisimmät lähteet ja tunnistamaan niistä merkityksellisimmän sisällön. (Kuhlthau ym., 2012, 109.)

Luomisella tarkoitetaan kaiken kerätyn tiedon yhdistämistä ja tutkimuskysymykseen vastaamista omasta, prosessin aikana muodostuneesta perspektiivistä. Se on myös merkitysten muodostamista ja oman oppimisen reflektointia, jotta kerätty tieto tulisi myös sisäistettyä. (Kuhlthau ym., 2012, 125–130.) Luomisen aikana oppijat valmistautuvat esittelemään oman työnsä toisille, joka tapahtuu *jakamisvaiheessa*. Jakamisella tarkoitetaan oman tarinan kertomista toisille, ja samalla myös toisilta oppimista. (Kuhlthau ym., 2012, 139–145.)

Prosessi päättyy *arviointiin*, oppimisen reflektointiin, joka tarkoittaa keskustelua opitusta ja tehtävästä suoriutumisesta. Tärkeätä on, että arvioinnissa tuloksia verrataan julkituotuihin tavoitteisiin. Ohjatun tutkimisen mallissa arviointia ei tee ainoastaan opettaja, vaan myös oppilaat arvioivat omaa suoriutumistaan. (Kuhlthau ym., 2012, 153–161.) Huomionarvoista on myös, että arviointia ei tehdä ainoastaan lopputuotoksesta, vaan myös itse prosessista ja jo sen aikana (Kuhlthau ym., 2007, 6).

Mikä on erityistä ohjatussa tutkimisessa?

Ohjattu tutkiminen antaa esseetyyppisten tehtävien suunnitteluun ja ohjaukseen kehyksen, jota voi soveltaa tilannekohtaisesti. Malli esittää oppimistehtävän suorituksen vaiheet, eri vaiheiden tavoitteet ja yleisluonteisia vihjeitä, miten oppimistehtävän suoritusta ohjataan eri vaiheissa. Kuhunkin vaiheeseen liittyvät aktiviteetit kuten yksilö- ja ryhmätehtävät, keskustelut ja muut aktiviteetit jäävät opettajatiimin tilannekohtaisesti suunniteltavaksi. Esimerkiksi oppilasryhmän aiempi kokemus vastaavista tehtävistä vaikuttaa siihen, miten ohjatusti eri vaiheiden aktiviteetit suoritetaan. Myös eri oppiaineita opiskeltaessa tai eri tekstityyppejä käytettäessä tilanteeseen sopivat aktiviteetit luonnollisesti vaihtelevat.

Erityistä ohjatun tutkimisen mallissa on, että se avaa informaatiolukutaidon opetuksessa käytettyjen pienryhmätöiden *mustan laatikon* (vrt. Limberg ym., 2008). Musta laatikko tarkoittaa tässä toimintamallia, jossa oppilaille ensin annetaan esimerkiksi esseetehtävä asianmukaisine ohjeistuksineen, ja jonka jälkeen opettaja lähinnä vain odottaa valmiita töitä, arvioi ne ja antaa palautetta pelkän lopputuloksen perusteella. Opettajan rooli oppimisen ohjaamisessa jää hyvin ohueksi.

Tutkimuskysymykset, -aineistot ja -menetelmät

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, missä määrin opettajien ammatillisten käytäntöjen perustalle rakennetuissa informaatiolukutaidon oppimistehtävissä ja niiden ohjauksessa esiintyy ohjatun tutkimisen pedagogisia elementtejä, jotka ovat

- oppimistavoitteet,
- oppimistehtävien vaiheistus,
- ohjaustiimin yhteistyö,
- ohjauksen aktiivisuus ja kohdentuminen sekä
- yhteisöllisten työskentelymallien ja dokumentointityökalujen käyttö.

Tutkimusaineistot ja tiedonkeruumenetelmät

Tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimus, jolle on luonteenomaista että pienestä joukosta tapauksia kerätään monipuolisesti tutkimusaineistoa. Aineisto analysoidaan yksityiskohtaisen kuvan saamiseksi valituista tapauksista. Tutkimuksessa ei pyritä yleistettävään tietoon, vaan ymmärtämään ilmiö syvällisesti tutkittavassa tapauksessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 194; Yin, 2009, 15.) Tutkimuskohteena olevat kurssit toimivat suomalaisen lukio-opetuksen ammatillisten käytäntöjen edustajina. Suomessa lukio-opetus nojaa yhteiseen kansalliseen opetussuunnitelmaan, ja opetus ja opetussisällöt ovat melko yhteneväisiä kautta maan. Näin ollen hyvin valittu tapaus antaa mahdollisuuden käydä tulosten pohjalta yleistävää keskustelua.

Tutkimuksessa oli mukana kaksi tamperelaisen lukion opintojaksoa, äidinkielen ja historian kurssit. Äidinkielen kurssille osallistui 30 ja historian kurssille 28 opiskelijaa. Äidinkielessä opiskelijoista muodostettiin projektia varten 10 ryhmää, historiassa seitsemän. Äidinkielen kurssilla opiskelijat kirjoittivat artikkeleita tunnetuista suomalaisista romaaneista, historian kurssilla aiheet käsittelivät Suomen historiaa sisällissodasta Talvisodan alkuun. Äidinkielen työt julkaistiin suomenkielisessä Wikipediassa, historian työt ”Liikkeelle”-verkkopalvelun wikissä. Molemmilla kursseilla artikkelin kirjoittamisessa sovellettiin Wikipedian kirjoittajaohjeita. Opiskelijoille annettiin lisäksi tiedonhankinnan opetusta kirjastossa, ja hankkeelle oli määritelty myös oma informaatikko, joka kävi ohjaamassa opiskelijoita koululla.

Tutkimus pohjautuu oppilaiden ja opettajien haastatteluihin, tutkijoiden tekemiin tuntimuistioihin, opettajien kurssien alussa oppilaille jakamiin projektiohjeistuksiin sekä opettajien laatimiin hankeraportteihin. Tutkijat suorittivat oppilaiden haastattelut ryhmähaastatteluina. Kukin ryhmä haastateltiin 3–4 kertaa ryhmätyötuntien aikana (tilannehaastattelut) ja kerran kurssin jälkeen (loppuhaastattelu). Kaikki haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja oppilaiden nimet muutettiin pseudonimiksi. Käytämme sitaateissa oppilaiden pseudonimiä ja ryhmistä kirjaintunnistetta hi (historia) tai äi (äidinkieli).

Opettajat haastateltiin kaksi kertaa: ennen kurssia (alkuhaastattelu) ja sen jälkeen (loppuhaastattelu). Myös heidän haastattelunsa nauhoitettiin ja litteroitiin. Kaikissa haastatteluissa käytettiin ennalta laadittua haastattelurunkoa.

Aineiston analyysi

Kurssien käytännön toteutuksesta tietoa haettiin tuntimuistioista, opettajien laatimista projektiohjeistuksista ja hankeraporteista. Opettajien ja oppilasryhmien haastatteluaineistot käytiin läpi laadullisen tutkimuksen analyysiin tarkoitetulla Atlas.ti -ohjelmalla. Haastatteluaineistoille tehtiin sisällönanalyysiä teemoittelemalla. Teemoittelu on analyysimenetelmä, jonka perusidea on poimia aineistosta sen sisältämät keskeiset aiheet. Aineisto pilkotaan ja jäsennetään erilaisten aihepiirien mukaisesti (Eskola & Vastamäki, 2010, 43). Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan esille vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998, 179). Aineistosta pyrittiin tunnistamaan tutkimuksen kannalta olennaiset aihealueet osin ohjatun tutkimisen mallin pedagogisiin komponentteihin tukeutuen, osin aineistolähtöisesti. Keskeisten aihealueiden pohjalta vertailtiin oppimistehtäviä sekä ohjatun tutkimisen malliin että toisiinsa.

Tulokset

Oppimistavoitteista ja niiden tunnistamisesta

Ohjatun tutkimisen malli näkee oppimistehtävät moniulotteisina prosesseina, jotka sisältävät mahdollisuuden monipuoliseen oppimiseen. Myös tutkimuskohteena olevien kurssien opettajat olivat asettaneet projekteilleen kattavat oppimistavoitteet. Opettajien alkuhaastatteluista nousi esiin neljä teemaa projektille asetetuista oppimistavoitteista

puhuttaessa: oppiainesisältö, informaatiolukutaito, julkaisualustaan (Wikipedia / wiki) tutustuminen sekä ryhmätyötaidot.

Opettajien julkituomat teemat oppimistavoitteiden suhteen nousivat esiin myös oppilasryhmien loppuhaastatteluissa kysyttäessä oppilaiden näkemystä projektin oppimistavoitteista. Oppimistavoitteiden painotukset tuntuivat noudattavan ainekohtaisesti samoja linjoja sekä opettajilla että oppilailla. Oppiainesisällön oppiminen oli tärkeätä historian opettajalle, ja se nousi esiin myös historian oppilasryhmien haastatteluissa. Äidinkielessä korostui puolestaan julkaisualustan (Wikipedian) rooli.

> Et kyl mulla on pääpaino ehdottomasti siinä asiasisällössä, mikä tässä syntyy. (historian opettajan alkuhaastattelu)

> Wikipediaan liittyvät oppimistavotteet mun mielestä sisältyy nyt juuriki siihen, että he oivaltavat sen että millä tavalla tätä tietosanakirjaa tehdään ja työstetään. Ja ihan tosissaan että he huomaavat sen oman roolinsakin että he voivat tosiaan olla sisällöntuottajia ihan niin kun kuka tahansa muu heidän kaveripiiristään, tuttavapiiristään, niin sen oivaltaminen ja toisaalta sitte ehkä kannustaa siihen että sinne rohkeammin sitte tän projektin jälkeen voi itse lähteä tuottamaan asioita ja semmosista omista vahvuusalueista niin voi ihan hyvin jopa jollekulle löytyä siitä harrastus. Mutta toisaalta sitte se kriittinen, kriittisyys sen tarkastelussa niin myöski sitte on yks tärkee tavote. (äidinkielen opettajan alkuhaastattelu)

Se, että julkaisualusta nousi esiin enemmän äidinkielen ryhmillä kuin historian ryhmillä, saattaa johtua siitä, että äidinkielessä kirjoitettiin Wikipediaan, ja historiassa ”Liikkeelle”-palvelun wikiin. Eroja oppimistavoitteiden painotuksissa saattavat selittää myös erot oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Historiassa painottuu oppimäärän keskeisten sisältöjen hallinta (POPS 2004, 176). Äidinkielessä erilaisten tieto- ja taitoalueiden kirjo on laajempi. Äidinkielen opetussuunnitelmaan

kuuluu muun muassa eri tyylilajien tuntemus ja hallinta, joista yhtä Wikipedia-genre edustaa (POPS 2004, 32).

Kummallakin kurssilla oppilasryhmien yleinen näkemys tuntui kuitenkin olevan se, että opettaja ei ollut tuonut oppimistavoitteita kovinkaan selvästi julki. Oppilaat kertoivat lukeneensa ne ”rivien välistä”.

Tutkija: Toiko hän teiän mielestä selkeesti esille että mitä hän odottaa et te opettelette tän..?
Irina (hi): En mä saanut ainakaa irti mutta kyl sen nyt voi arvata mitä opettaja haluaa..
Ira (hi): Mm.
Irina (hi): ..tai sillee.

Oppimistehtävän vaiheistuksesta

Ohjatun tutkimisen mallissa oppimistehtävät on vaiheistettu ja siinä korostetaan projektin aivan alkuvaiheiden roolia koko projektin onnistumisen kannalta. Suuri merkitys on tavalla, jolla tehtävä avataan. Sekä äidinkielen että historian kursseilla projektin etukäteisohjeistus oli tarkka: opettajat olivat kirjoittaneet projektia varten kirjalliset ohjeistukset, jotka he jakoivat oppilaille heti ensimmäisellä projektin kokoontumiskerralla. Myös artikkelien aiheet jaettiin ensimmäisellä projektikerralla, ja opettajat olivat määritelleet ne tarkasti. Oppilaita ei ohjattu pohdiskelemaan, mistä aiheessa on kysymys. Kursseilla tapahtui juuri se, mitä ohjatun tutkimisen mallissa kehotetaan välttämään: lähestyttiin aihetta lopputuotoksen ja sen määrittelyn kautta sen sijaan että olisi lähdetty tutustumaan aiheeseen vaiheittain ja oppilaiden mielenkiintoa herätellen.

Avaamisvaiheen jälkeen ohjatussa tutkimisessa aiheeseen uppoudutaan ja sitä tunnustellaan. Tässä vaiheessa tutkitaan opettajan antamia tai itse haettuja lähteitä aiheen ymmärtämiseksi ja sovellettavien näkökulmien löytämiseksi siihen. Nämä tukevat oppilaita seuraavassa

vaiheessa muotoilemaan työnsä fokuksen. Fokuksen muotoilu on aiheen tunnustelun lisäksi ohjatun tutkimisen kriittisimpiä vaiheita. Historian kurssilla nämä vaiheet kuitenkin sivuutettiin, ja tiedonhakuun siirryttiin välittömästi aiheiden jakamisen jälkeen. Opettaja ehkä näki artikkelin aiheen tulkinnan toissijaiseksi prosessiksi, johon oppilaiden ei tarvitse paneutua. Hän määritteli itse, mitä alateemoja ryhmän tulisi käsitellä. Oppilaita ei ohjattu pohdiskelemaan, mitä alateema tarkoittaa tai mistä näkökulmasta sitä voisi tarkastella.

> Varmaan jaan ihan jokaselle siis paperilla ne aiheet, joissa on ne ryhmät ja joissa on se puheenjohtaja merkittynä, ja sitte siel jokasen ryhmän aiheen alla on site ne asiat, et mitä ainakin sinne wikiin on selvitettävä siitä aiheesta. Koska ne tarvii vähän semmosta ohjeistusta, että sinne tulee ne tietyt asiat, mitä meiän opetussuunnitelmakin just edellyttää. (historian opettajan alkuhaastattelu)

Äidinkielessä aiheen tunnustelua sen sijaan tapahtui jonkin verran. Oppilaat tutustuivat Wikipediaan tekemällä sitä koskevan tehtävämonisteen ja valmistautuivat artikkelin kirjoittamiseen tekemällä henkilökohtaisen rakenneanalyysin lukemastaan teoksesta. Kehottamalla oppilaita tutustumaan valmiisiin teosartikkeleihin Wikipediassa opettaja ohjasi ryhmiä miettimään artikkelin rakennetta ja sitä, mistä näkökulmasta omaa teosta voisi käsitellä. Äidinkielessä korostuikin artikkeliin soveltuvan genren tunnistamisen merkitys ja voidaan sanoa, että fokuksen muotoilua tapahtui sitä kautta. Ajanpuute vaivasi kuitenkin äidinkielen kurssia, eikä sielläkään omille pohdinnoille ja keskusteluille jäänyt kovin paljon tilaa.

> Että jollain tavalla se huoli siitä työn valmistumisesta oli sen verran kova, että mä näin, että heiän täytyy tarttua siihen tekemiseen, jotta me saadaan valmista aikaseksi, niin en pystyny sillä tavalla keskustelua välttämättä ruokkimaan. (äidinkielen opettajan loppuhaastattelu)

Pakko toimia tiukan aikataulun puitteissa on hyvä perustelu sille, miksi alkuvaiheet ohitettiin niin nopeasti tutkimuskohteena olevilla kursseilla. Kummallakin kurssilla projekti suoritettiin melko tiiviissä aikataulussa, ja kursseilla tuntui olevan kiire itse kirjoitustyöhön ja saamaan aikaan jotain konkreettista valmista. Eniten aikaa itse oppitunneista kursseilla käytettiinkin tiedonhankintaan ja kirjoittamiseen.

Ohjatun tutkimisen mallin mukaan tiedon keruu -vaiheessa tietoa tulee hankkia monipuolisista lähteistä, syventää omaa tietämystä ja entisestään tarkentaa omaa tutkimuskysymystä – ohjaajien avustuksella. Tutkimuskohteena olevilla kursseilla tiedonhankinnan opastus ja kirjaston palveluihin tutustuminen Tampereen pääkirjastossa opetti tiedonhankintaa ja tutustutti sekä historian että äidinkielen kurssilaisia kirjallisiin lähteisiin. Ohjausta oli siis tässä vaiheessa tarjolla molemmilla kursseilla. Äidinkielessä oppilaat saivat kirjastosta runsaasti valmista aineistoa suoraan kirjastonhoitajalta ja he olivat siihen tyytyväisiä. Historian oppilaat eivät sen sijaan kokeneet kirjastosta saadun aineiston olleen kovin käyttökelpoista, ja he turvautuivat enemmän nettihakuihin (ks. Sormunen, Eriksson, & Kurkipää, 2012).

Tutkija: Mistä te ootte tätä lähdekirjallisuutta hakenu?
Saana (äi): Metsosta.
Saija (äi): Niin, Metsosta. Me oltiin siel kirjastokäynnillä, niin käytännös meille annettiin nää suoraan ettei meiän tarvinnu ite hirveesti ettiä.

Ohjatun tutkimisen malli korostaa lisäksi, että oppilaita tulee ohjata pois pelkän oppikirjan käytöstä verkkotiedonlähteiden äärelle ja e-kirjastoihin. Historian kurssilla oppikirjojen käyttö lähteenä olikin kielletty. Äidinkielen kurssilla oppikirjasta tuskin olisi ollut hyötyäkään, koska siellä aiheena olivat romaanit, joita ei todennäköisesti oppikirjoissa esitelty.

> […] ,mut periaattees meiän kirjaa mä en anna käyttää siinä lähteenä, elikkä et se tieto pitää hankkii jostain muualta. Et se et ne ei kirjota

> sitä kirjan tekstiä uudelleen, se ei oo se idea. (historian opettajan alkuhaastattelu)

Itse kirjoitustyötä ohjatun tutkimisen mallissa kutsutaan luomiseksi, joka sisältää merkitysten muodostamista ja oman oppimisen reflektointia, jotta kerätty tieto sisäistettäisiin. Kirjoittamiselle oli molemmilla kursseilla varattu aikaa suunnilleen saman verran. Äidinkielen opettaja seurasi ja kommentoi oppilaiden kirjoitusprosessia ja artikkelien edistymistä koulun omalla wiki-alustalla, jonne oppilaat kirjoittivat artikkeliaan ennen kuin lopuksi siirsivät sen Wikipediaan. Historiassa seurantaa tai ohjausta ei tässä vaiheessa ollut juurikaan havaittavissa.

Ohjatun tutkimisen mallissa nähdään tärkeänä, että projekti päätetään kokoavasti. Projektin loppuun tulee varata aikaa keskustelulle, oman oppimisen reflektoinnille ja opitun jakamiselle toisten kanssa. Tutkimuskohteena olevilla kursseilla työt esiteltiin toisille projektin lopussa, mutta esittelyn kohteena oli nimenomaan valmis työ. Siihen, miten sen tekeminen oli sujunut, ei puututtu. Ohjattuun tutkimiseen olennaisena osana kuuluva oppimisen reflektointi oli vähissä, erityisesti historian kurssilla, jolla toisten töihin tutustuttiin verkossa.

> Eli niitten, oliks se nyt kolmee työtäkö niitten piti sit kommentoida siellä. Lähteitä ja ulkoasua ja tällasia asioita siis kattoo vähän, kommentoida. Ja verrata vielä sit tietty siihen omaanki tuotokseen, et sitä kautta sais jotain kuvaa siitä, et mitä nyt tuli iteki tehtyä. (historian opettajan loppuhaastattelu)

Äidinkielen kurssilla töiden esittely tapahtui suullisesti. Näin ollen äidinkielessä keskustelu esittelijöiden ja kuulijoiden välillä olisi periaatteessa ollut mahdollista tässä vaiheessa, mutta sitä ei juuri syntynyt.

> Mutta se mitä he sitte tekivät oppitunnilla niin he esittelivät suullisesti sen oman teoksensa ja sen tuotoksen näyttivät taululta, ja siinä oli tavotteena kertoa ydinsisältö teoksesta kirjavinkkauksen tapaan ja ydinsisältö heidän artikkelistaan. Ja siinä sitte oli mahdollisuus

> kysyä mut ei siellä tainnu kovin paljoa kysymyksiä tulla siinä kohdassa, mutta ihan kiinnostuneina ne kuuntelivat ja katselivat sitä että mitä ne muut on saaneet aikaan, [...]. (äidinkielen opettajan loppuhaastattelu)

Ohjatun tutkimisen mukaan arviointia ei tule tehdä ainoastaan lopputuloksesta, vaan myös itse prosessista ja jo sen aikana. Väliarviointeja tutkimuskohteena olevilla kursseilla ei tehty, joskin äidinkielen opettaja seurasi artikkelien edistymistä koulun wiki-alustalla ja kommentoi ja antoi korjausehdotuksia. Kurssien opettajat aikoivat kuitenkin ottaa arvioinnissa huomioon koko projektin. Molemmat tosin totesivat lopputuotoksen olevan olennaisin asia arvioinnissa.

> No siis arvioinnissa on, mä oon sanonu niille jo ku mä kurssin alotin, et tää koko wikiprojekti kokonaisuudessaan siis on osa tätä arviointia. Elikkä ei pelkästään se, et minkälainen se lopputulos on, totta kai lopputuloshan on aina mun kannalta se kaikkein tärkein prosessi sen opetussuunnitelman sisällön kannalta. (historian opettajan alkuhaastattelu)

Oppilaiden itsearvioinnissa prosessi tuli sen sijaan huomioitua, oppilaat arvioivat projektin lopussa omaa oppimistaan sekä sisällön että koko prosessin osalta. Itsearviointi on myös olennainen osa ohjatun tutkimisen mallia.

Opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyöstä

Ohjatun tutkimisen malliin kuuluu olennaisena osana ajatus opettajista ja kirjastonhoitajista ohjaustiimeinä. Tätä ei ollut erityisen vahvana havaittavissa kummallakaan kurssilla. Yhteistyötä tehtiin jonkin verran, mutta ohjatun tutkimisen kaltaisesta tiimityöskentelystä ei voida puhua. Kummallakin kurssilla ohjauksesta huolehti pääasiassa opettaja. Molemmat luokat tekivät kuitenkin myös kirjastokäynnin,

jonka aikana opiskelijoille esiteltiin kirjaston palveluja, ohjeistettiin kirjaston tietokannan ja netin käytössä sekä avustettiin lähdekirjallisuuden hankinnassa. Opettajat olivat toimittaneet tiedot artikkelien aiheista kirjastonhoitajalle, joten kirjaston antamaa ohjausta pystyttiin kohdentamaan luokille. Lisäksi äidinkielen kahdella työskentelykerralla informaatikko oli opastamassa opiskelijoita tietosanakirjatyylisen tekstin laadinnassa ja Wikipedian käytänteissä.

Informaatikolla oli oma ajallisesti ja paikallisesti rajattu roolinsa tiedonhankinnan opetuksessa molemmilla kursseilla. Myös opettajien alkuhaastattelussa antamista kommenteista voi päätellä, että työnjako oli aika selvä: opettajat odottivat informaatikon hoitavan tietyt asiat:

> Ens viikolla me lähdetään liikkeelle siitä, että tosiaan he valitsevat sen aiheen ja sitten mä oon oikeestaan aika paljon nyt heittäny sitä palloa tuonne [informaatikon] suuntaan siinä lähteiden tai siinä tiedonhankintaopastuksessa ja -ohjeistuksessa, että mennään Metsoon silloin keskiviikkona ja sielä on informaatikko esittelemässä sielä ikään kun niitä vaihtoehtoisia paikkoja tai vaihtoehtoisia lähteidenetsintätapoja ja sitte ehkä toivon mukaan pystyy jopa heitä vähä ohjaamaan jo semmosten hyvien aiheeseen liittyvien lähteiden äärelle ja sitte ihan sitä yleisohjeistusta tulee sitte taas [informaatikon] kautta siitä lähdekritiikistä ja lähdeviittauksista ja merkinnöistä ja niin edelleen. (äidinkielen opettajan alkuhaastattelu)

Toisaalta ohjatun tutkimisen mallissa todetaan myös, että ohjauksessa vetovastuussa on aina se, jonka asiantuntemusta kulloinkin tarvitaan. Tähän ohjaajien työnjako tutkimuskohteena olevilla kursseillakin näytti perustuvan.

Interventioiden kohdistumisesta

Oppilasryhmien haastatteluissa nousi esiin viisi aktiviteettia, joihin liittyen ohjaajat tekivät interventiota: prosessin suunnittelu, aihesisäl-

lön suunnittelu, prosessin kontrollointi, tiedonhankinta ja arviointi sekä kirjoittaminen ja editointi. Haastatteluista esiin nousseeseen kuudenteen aktiviteettiin, lukemiseen, ei liittynyt interventioita. Suurin osa interventioista oli opettajan tekemiä. Kirjastonhoitajan osuus painottui lähdeaineiston jakamiseen.

Taulukosta 2 voi nähdä, että eniten ohjaajat tekivät interventioita liittyen *tiedonhankintaan ja -arviointiin*. Mukaan on laskettu myös tilanteet, joissa opettaja tai kirjastonhoitaja antaa materiaalia oppilaalle; muuta vuorovaikutusta niihin ei välttämättä liittynyt. Tämä korostui erityisesti äidinkielessä. Seuraavaksi eniten interventioita liittyi *kirjoittamiseen ja editointiin*, sekä *prosessin suunnitteluun*. Vähiten interventioita tehtiin liittyen *aihesisällön suunnitteluun* ja *prosessin kontrollointiin*, ja näihinkin vain äidinkielessä. Lähteiden *lukemiseen* ei liittynyt lainkaan interventioita.

Äidinkielessä ohjaajat tekivät paljon enemmän interventioita kuin historiassa, sekä kasvotusten että verkossa, ja ne liittyivät monipuolisemmin prosessin eri vaiheisiin ja aktiviteetteihin. Toisin sanoen äidinkielen kurssilla oppilasryhmät joutuivat reagoimaan koko prosessin ajan opettajan kommentteihin, kysymyksiin ja neuvoihin.

Interventioita tapahtui paljon enemmän *kasvokkain* kuin *verkon välityksellä*. Onkin yllättävää, ettei verkkoa käytetty hyväksi tämän enempää, vaikka tehtävä oli verkkoympäristöön suunnattu. Tämä koskee erityisesti historian kurssia, jolla ohjaajat eivät prosessin aikana hyödyntäneet lainkaan verkko-oppimisympäristöä yhteydenpidossa.

Taulukko 2. Ohjaajien interventiot ryhmien työskentelyyn

Aktiviteetit	Historia			Äidinkieli			Yhteensä	Ohjatun tutkimisen vaihe
	Kasvokkain	Verkossa	Yhteensä	Kasvokkain	Verkossa	Yhteensä		
Prosessin suunnittelu	2	-	2	4	1	5	**7**	avaaminen, uppoutuminen, aiheen tunnustelu, fokuksen muotoilu
Aihesisällön suunnittelu	-	-	-	2	1	3	**3**	
Prosessin kontrollointi	-	-	-	2	-	2	**2**	
Tiedon hankinta ja -arviointi	3	-	3	14	1	15	**18**	tiedon keruu
Lukeminen	-	-	-	-	-	-	-	
Kirjoittaminen ja editointi	1	-	1	4	8	12	**13**	luominen
Yhteensä	6	-	6	26	11	37	43	

Verkossa tapahtuvat interventiot painottuivat äidinkielessä kirjoittamiseen ja editointiin. Äidinkielen opettaja pystyi seuraamaan oppilaiden kirjoitusprosessia ja artikkelien edistymistä koulun omalla wiki-alustalla, jonne oppilaat kirjoittivat artikkeliaan ennen kuin lopuksi siirsivät sen Wikipediaan. Opettaja myös kommentoi ja korjaili ryhmien aikaansaannoksia wiki-alustalla.

Tutkija: Tuliko neuvoja kysymättä, jotain kautta?
Taavi (äi): No periaatteessa ku se..
Taija (äi): Punakynämerkinnät sinne wikiin.
Taavi (äi): Niin, punakynä sinne aina, wiki, mun horjuvista lauseista moitetta sinne että mä en osaa käyttää pilkkua jossain ja, joo, semmosta, oikeinkirjotusasiaa.

Historiassa tämä ei joko ollut mahdollista tai sitten mahdollisuutta ei käytetty, mutta joka tapauksessa ryhmät saivat palautetta vasta kun työ oli palautettu.

Historian opettajan toimintaan liittyviin seikkoihin vaikutti osaltaan todennäköisesti se, että historian opettaja oli poissa kahdelta kokoontumiskerralta, ja hänen tilallaan oli sijainen, joka ei välttämättä tiennyt, miten ryhmiä olisi tullut ohjata. Taulukon 2 viimeinen sarake esittelee, miten aktiviteettien, joihin liittyen ohjaajat tekivät interventioita, voi nähdä kohdentuvan ohjatun tutkimisen vaiheisiin.

Ohjatun tutkimisen malli korostaa, että ohjaustiimin tulisi olla oppilaiden tukena läpi koko prosessin ja tehdä interventioita oppilaan oppimisprosessin eri vaiheisiin. Tukea tarvitaan eritoten prosessin alkuvaiheissa, aihetta tunnusteltaessa ja fokusta muotoiltaessa. Tutkimuskohteena olevissa oppimistehtävissä ohjaajien interventiot näyttivät keskittyvän näiden vaiheiden jälkeisiin tilanteisiin: tiedonhankintaan ja -arviointiin sekä kirjoittamiseen ja editointiin. Tämä tietysti luonteva jatkumo sille, että prosessin alkuvaiheet ohitettiin kursseilla melko nopeasti, eritoten historian kurssilla.

Aktiviteeteista ainoastaan aihesisällön suunnittelun voi katsoa liittyvän ohjatun tutkimisen ohjauksen kannalta merkittäviksi nimeämiin uppoutumisen ja aiheen tunnustelun vaiheisiin. Aihesisällön suunnittelua käsitteleviä ohjaajien interventioita tapahtui ainoastaan äidinkielessä, eikä siinäkään kuin kolme kertaa. Tähän syynä saattaa olla se, että aiheet olivat opettajien itsensä määrittämät. Erityisesti historiassa opettaja oli miettinyt aihealueet tarkasti valmiiksi, eikä aktivoinut oppilaita itse pohtimaan omia näkökulmia aiheeseen. Äi-

dinkielessä oppilasryhmät saivat suunnitella artikkelin sisältöä, mutta aikaa siihen ei ollut varattu paljon.

Yhteisöllisten työskentelymallien käytöstä

Tutkimuskohteena olevilla kursseilla yhteinen työskentely koko luokkana oli vähäistä. Oppilaat olivat fyysisesti samassa paikassa, omassa luokassa tai kirjastossa, mutta pääasiassa toiminta oli sitä, että oppilaat kuuntelivat ohjaajaa, ja esittivät kysymyksiä tälle eivätkä toisilleen. Projektin lopussa äidinkielen kurssilla ryhmät tosin esittelevät valmiit työnsä toisilleen suullisesti, minkä voi laskea työskentelyksi tutkimusyhteisönä. Historian kurssilla toisten töihin tutustuttiin vain verkossa.

Varsinainen työskentely oli pääosin suunniteltu tapahtuvaksi pienryhmissä. Äidinkielen tunneilla pidettiin huolta siitä, että oppilaat myös tekivät työtä ryhmissä. Siihen ohjattiin projektiohjeistuksessa ja opettaja kehotti siihen tunnilla. Oppilaat järjestäytyivät ryhmiin melko hyvin. Äidinkielessä pienryhmätyöskentely näyttikin johtaneen suhteellisen onnistuneeseen yhdessä työskentelyyn ja keskusteluihin. Historiassa näin ei kaikkien ryhmien osalta tapahtunut. Oppilaat olivat yleensä hajallaan pitkin luokkaa, mutta opettaja ei puuttunut siihen kuin ensimmäisellä tunnilla, jolloin hän kehotti ryhmät yhteen aloittelemaan työtä. (tutkijan tuntimuistiot.) Lisäksi historian opettajan antamat alaotsikot vahvistivat aiheen jakamista henkilökohtaisiksi osioiksi ja ryhmätyöskentelyn hajoamista yksilötyöskentelyksi. Alaotsikoita oli joka aiheessa saman verran kuin ryhmässä oli jäseniä.

Tutkija: Eli te ootte jakanu sen aiheen osiin ryhmän kesken.
Ilmatar (hi): Joo.
Tutkija: Miten te sen jaoitte?
Ilma (hi): Siis siinä oli ne aiheet valmiina siinä lopussa, niin me vaan jaettiin, että joku tarkastelee jotain aihetta ja toinen toista.

Historian opettajalla vaikutti olevan ajatuksena, että oppilaat työskentelisivät yhteistoiminnallisesti jakaen ensin työn osiin ja yhdistäen lopussa tekstit yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä ei kuitenkaan toteutunut kaikkien ryhmien osalta.

Olisin kaivannut enemmän sitä ryhmätyötä niiltä, et ne ois yhessä kattonu niitä. Koska tuntu et jotkut ei ees siinä loppuvaiheessa kattonu sitä yhessä, et minkä näkönen se tuotos sitten on, mikä sinne sitte saadaan aikaiseksi. (historian opettajan loppuhaastattelu)

Oppilaiden ryhmätyöskentelyn strategioita on käsitelty tarkemmin edellä Tannin ja Sormusen artikkelissa.

Dokumentointityökalujen käytöstä

Ohjatun tutkimisen mallin tarjoamien dokumentointityökalujen kaltaisia välineitä ei juuri hyödynnetty tutkimuskohteena olleilla kursseilla. Opettajilla oli suunnitelmissa, että ryhmät raportoisivat jokaisen oppitunnin jälkeen Moodleen, miten työ on edistynyt. Äidinkielen opettaja toivoi Moodlessa pidettävän myös kirjaa lähteistä. Tämä jäi kuitenkin suunnitelmista huolimatta äidinkielessä vähäiseksi, ja historiassa se jäi puuttumaan lähes kokonaan. Kursseilla jäivät siis suurelta osin hyödyntämättä verkko-oppimisympäristön suomat mahdollisuudet prosessin seurannassa raportoinnin muodossa sekä yhteydenpidossa niin ryhmien sisällä kuin opettajan ja ryhmien välilläkin.

Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa tarkasteltiin ohjatun tutkimisen mallin pedagogisten elementtien esiintymistä opettajien ammatillisten käytäntöjen perustalle rakennetuissa informaatiolukutaidon oppimistehtävissä ja niiden ohjauksessa. Vaikka tutkimuskohteena olevat kurssit perustuivat puhtaasti opettajien ammatillisille käytännöille ja kokemuksille, oli erityisesti äidinkielen kursseilla havaittavissa ohjatun tutkimisen

elementtejä. Näitä edustivat muun muassa prosessin alkuvaiheiden suoritusta ohjaavat tehtävät ja opettajan aktiivinen palaute erityisesti kirjoitusvaiheessa. Opettajat asettivat Wikipedia-tehtävälle monipuolisia oppimistavoitteita ohjatun tutkimisen mallin tapaan. Tavoitteita ei ilmeisesti julkituotu kovin selkeästi, sillä oppilaat osasivat loppuhaastattelussa eritellä niitä heikosti. Äidinkielessä tehtävän alkuvaiheeseen liittyvät tehtävät (Wikipedian periaatteisiin ja kirjoitusohjeisiin perehtyminen; malliartikkelien tutkiminen) näkyivät oppilaiden raportoimissa oppimiskokemuksissa. Äidinkielen oppilaat raportoivat historian oppilaita vahvemmista Wikipediaan, Wikipedian ja muiden lähteiden eroihin ja lähteisiin viittaamiseen liittyvistä oppimiskokemuksista (Sormunen, Alamettälä, & Heinström, 2013). Äidinkielen kurssilla syntyneet artikkelit olivat myös omasanaisemmin kirjoitettuja sekä tiivistivät ja syntetisoivat paremmin lähteistä poimittua informaatiota (ks. Sormusen artikkeli edellä). On perusteltua olettaa, että tehtävän alkuvaiheeseen liitetyt tehtävät ja aktiivinen välituotosten kommentointi vaikuttivat positiivisesti niin oppimiskokemuksiin kuin artikkelien sisältöön.

Historian kurssilla tehtävän suorituksen vaiheisiin ei liittynyt ohjattuja aktiviteetteja ja niiden ohjausta. Kyseessä oli ensimmäinen kokeilu eivätkä äidinkielen kurssilla kehitetyt tehtävät suoraan soveltuneet historian kurssille. Historian opettaja painotti myös voimakkaasti oppiaineen opetussuunnitelman määrittelemien oppimistavoitteiden ensisijaisuutta. Suunnitellut aktiviteetit, esimerkiksi toisten ryhmien artikkelien lukeminen, liittyivät asiasisältöjen oppimistavoitteisiin. Historian oppilaat raportoivat kyllä äidinkielen opiskelijoita vahvempia oppimiskokemuksia Web-tiedonhaussa, mutta nämä eivät näytä liittyvän ohjattuihin aktiviteetteihin tai opettajan interventioihin. Oppilaat pyrkivät ratkaisemaan aineistonhankinnan ahkeralla ”googlaamisella”, kun kirjastosta saatua aineistoa ei koettu hyödylliseksi. Toisaalta eroa kurssien välillä selittää se, että äidinkielessä opettajan ja kirjaston jakamat painetut lähteet riittivät varsin pitkälle artikkelin kirjoittamisessa eikä oppilaiden tarvinnut äidinkielen kurssilla juurikaan panostaa omiin hakuihin (vrt. Sormunen ym., 2013).

Informaatiolukutaito ei ole puhtaasti geneerinen valmius, vaan siihen liittyy aina alakohtaisia piirteitä. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että näitä valmiuksia opetetaan muissakin oppiaineissa kuin äidinkielessä. Wikipediaa voidaan soveltaa mielekkäästi myös historian oppiaineessa (samoin biologiassa, maantiedossa, jne) mutta se edellyttää, että prosessin eri vaiheisiin kehitetään oppiaineeseen sopivia aktiviteetteja. Eri oppiaineissa on järkevää asettaa alakohtaisia oppimistavoitteita, joita palvelemaan prosessin aktiviteetitkin kannattaa suunnitella. Äidinkielessä on luontevaa painottaa esimerkiksi eri tekstityyppeihin liittyviä tavoitteita, kun historiassa on järkevää keskittyä esimerkiksi historian tietolähteisiin ja lähteiden käytön konventioihin. Tutkitussa tapauksessa oppimistehtävää ei riittävästi räätälöity oppiaineen tarpeista lähtien.

Ohjatun tutkimisen mallin mukaiset alkuvaiheen aktiviteetit – oppilaiden kiinnostuksen ja oman tietämyksen herättely, johdattelu aiheen tunnustelemiseen alustavien tiedonhakujen avulla sekä oman näkökulman kehittelyyn ohjaaminen - sivuutettiin historian kurssilla lähestulkoon kokonaan, eikä niitä äidinkielessäkään vahvasti huomioitu. Tässä on ehkä suurin tutkimuksessa esiin noussut haaste ohjauskäytäntöjen kehittämiseksi. Aloitusvaiheen aktiviteettien laiminlyönti ja siitä seuraavat oppilaan vaikeudet päästä mielekkäälle ja toimivalle lähteiden hakemisen, valinnan ja käytön polulle on tunnistettu aiemminkin muun muassa Ruotsissa tehdyissä tutkimuksissa (Alexandersson & Limberg, 2012; Limberg ym., 2008). Paradoksaalista kyllä, onnistunut informaatiolukutaitoihin perehdyttäminen vaatii opettajalta aihesisältöihin keskittyvää ohjausta. Ellei oppilasta onnistuta sitouttamaan tutkivaan otteeseen tehtävänsä aiheen käsittelyssä, aineiston hakemisen, arvioinnin ja käytön prosessit jäävät pinnallisiksi. Prosessin alkuvaiheen aktiviteetit ovat ratkaisevassa roolissa positiivisen oppimisprosessin synnyssä. Syntyvä teksti ja opitut informaatiolukutaitojen käytännöt ovat periaatteessa vain sivutuote tässä prosessissa.

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että informaatiolukutaidon oppimistavoitteita on vaikea saavuttaa yksittäisten kurssien puitteissa. Wikipedia-artikkelin kirjoittaminen sopii hyvin esimerkiksi

lähteiden argumentoivan käytön, viittaamiskäytäntöjen ja tietyssä genressä kirjoittamisen opettamiseen. Näillä osa-alueilla äidinkielen oppilaat näyttivätkin saavuttavan hyviä oppimistuloksia ja annettu ohjaus painotti oikeita alueita. Historian kurssilla olisi tarvittu selkeämpää käsitystä, miten historiallisista aiheista kirjoitetaan Wikipedia-artikkeli, tätä tukevien aktiviteettien suunnittelua ja vastaavaa painotusta ohjauksessa. Olisi tarpeen jakaa informaatiolukutaidon opetuksen tavoitteet osa-alueisiin ja suunnitella useamman tyyppisiä rajatumpia oppimistehtäviä ja keskittyä vuorotellen eri oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Jakamalla rajattuja tehtäviä yläkouluun ja lukioon useampiin oppiaineisiin ei ehkä törmättäisi aikapulaan ja oppimistulokset voitaisiin saavuttaa pienemmin askelin mutta paremmin.

Lähteet

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2003). Constructing meaning through information artefacts. *New Review of Information Behaviour Research*, 4(1), 17–30.

Alexandersson, M., & Limberg, L. (2012). Changing conditions for information use and learning in Swedish schools. *Human IT*, 11(2), 131–154. <http://www.hb.se/bhs/ith/2-11/mall.pdf>. Luettu 8.12.2014.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: WS Bookwell.

Heinström, J. (2005). Fast surfing, broad scanning and deep diving: The influence of personality and study approach on students' information-seeking behavior. *Journal of Documentation*, 61(2), 228–247.

Heinström, J. (2006). Fast surfing for availability or deep diving into quality – motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, 11(4), paper 433. < http://informationr.net/ir/11-4/paper265.html>. Luettu 8.12.2014.

Heinström, J., & Sormunen, E. (2013). How Do Students' Social Identities and Study Approaches Play Out in Collaborative Source-Based Writing Assignments? In S. Kurbanoğlu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, & S. Špiranec (Eds.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. SE - 53 (Vol. 397, pp. 401–407). Springer International Publishing.

Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M., & Leu, D. J. (2012). Working on Understanding During Collaborative Online Reading. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448–483.

Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning: a process approach to library and information services.* Westport: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry. Learning in the 21th century*. Westport: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2012). *Guided Inquiry design*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.

Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära - En studie av samspel mellan informationssökning och lärande* [in Swedish]. Borås: VALFRID.

Limberg, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: a study of interaction between two phenomena. *Information Research*, 5(1). < http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html>. Luettu 8.12.2014.

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri,* 58(2), 82–91.

POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: WS Bookwell.

Sormunen, E., Alamettälä, T., & Heinström, J. (2013). The Teacher's Role as Facilitator of Collaborative Learning in Information Literacy Assignments. In S. Kurbanoğlu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts, & S. Špiranec (Eds.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. SE - 67 (Vol. 397, pp. 499–506). Berlin: Springer International Publishing.

Sormunen, E., Eriksson, H. & Kurkipää, T. (2012). Wikipedia and wikis as forums of information literacy instruction in schools. Teoksessa: Gwyer, R., Stubbings, R. & G. Walton, G. (Toim.) The Road to Information Literacy: Librarians as Facilitators of Learning. IFLA Publications 157. Berlin: De Gruyter Saur, 310–327.

Sormunen, E., Heinström, J., Romu, L., & Turunen, R. (2012). A method for the analysis of information use in source- based writing. Information

Research, 17(4), paper 535. <http://InformationR.net/ir/17-4/paper535.html>. Luettu 8.12.2014.
Sormunen, E. & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment – copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? Information Research, 16(4) paper 503. < http://InformationR.net/ir/16-4/paper503.html> Luettu 8.12.2014.
Sormunen, E., Tanni, M., & Heinström, J. (2013). Students' engagement in collaborative knowledge construction in group assignments for information literacy. Information Research, 18(3), paper C40. < http://informationr.net/ir/18-3/colis/paperC40.html#.UoTV3eJZ7ZU>. Luettu 8.12.2014.
Tanni, M. (2013). Teacher trainees' information seeking behaviour and their conceptions of information literacy instruction (PhD Thesis accepted for publication). Tampere: University of Tampere.
Tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma. (2010). Tampere: Tampereen kaupunki. <http://koppa.tampere.fi/alfresco/service/com/eduix/publicDownload/b8adf0d6-2d3f-4683-b677-289ad923dca8>. Luettu 8.12.2014.
Yin, R. (2009). Case Study Research. Design and Methods. SAGE Publications Inc.

OPETTAJAHARJOITTELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ INFORMAATIOLUKUTAIDON OPETTAMISESTA

Mikko Tanni

Johdanto

Internetin kehitys on vaikuttanut oleellisesti koulujen informaatioympäristöön. Informaatiosta on tullut kaikkialla käytettävissä oleva resurssi, mikä on korostanut itsenäisen tiedonhankinnan ja -käytön taitojen merkitystä ulkoa opettelun sijaan (Kuiper, Volman & Terwel 2005; Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson & Folkesson 2008). Myös käsitykset lukutaidosta ovat muuttuneet. Niin sanottujen uusien lukutaitojen opettaminen kouluissa on käynyt sitä tärkeämmäksi, mitä oleellisempia niistä on tullut arki- ja työelämässä. (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack 2004.) Koulujen kannalta uusista lukutaidoista olennaisin on informaatiolukutaito. Sillä tarkoitetaan kykyä hankkia ja käyttää tietoa itsenäisesti ja tehokkaasti erilaisten tehtävien tai ongelmien ratkaisemisessa niin vapaa-ajalla, koulussa kuin työelämässäkin (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari 2007: 77–91; Limberg ym. 2008; Limberg & Alexandersson 2010).

Internet on tuonut perustavanlaatuisia muutoksia kouluopetukseen. Internetistä saatavia olevia tiedonlähteitä ei ole yleensä tarkoitettu opetusmateriaaliksi, joten oppilailla voi olla vaikeuksia ymmärtää

niitä. Lisäksi opettajat saattavat pitää välttämättömänä kontrolloida oppilaiden Internetin käyttöä haitallisena pitämänsä materiaalin pelossa. (Kuiper ym. 2005; Limberg & Alexandersson 2010.) Internetin tarjoaman tiedon määrän takia oppilaat eivät voi myöskään enää käydä läpi kaikkia saatavillaan olevia relevantteja tiedonlähteitä ja sitten vain päättää löytäneensä tarpeeksi tietoa (Kuhlthau 2004: 112, 199). Informaatioympäristön muutokset korostavat uudella tavalla oppilaiden kykyä valikoida tiedonlähteitä ja tietoa niistä (Merchant & Hepworth 2002).

Tiedon välitön saatavuus ei takaa tarkoituksenmukaisia oppimistuloksia. Viimeaikainen kotimaassa tehty tutkimus on osoittanut, että vielä lukiovaiheessa suomalaisten oppilaiden Internet-tiedonhaun, aineiston arvioinnin ja käytön valmiudet ovat puutteelliset (Kiili, Laurinen & Marttunen 2008; Sormunen & Lehtiö 2011). Tiedonhankinta kouluissa on perinteisesti tarkoittanut, että oppilaat etsivät, opettelevat ulkoa ja raportoivat tietoa opettajan heille osoittamista tiedonlähteistä (Limberg ym. 2008; Limberg & Alexandersson 2010). Erityisiä vaikeuksia oppilaille tuottavat itsenäistä tutkimista edellyttävät oppimistehtävät, jotka edellyttävät heidän käyttävän Internetistä hankkimaansa tietoa tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi (Alexandersson & Limberg 2003; Bilal 2004; Hultgren & Limberg 2003; Kuiper ym. 2005; McGregor & Streitenberger 2004). Oppilaat yksinkertaistavat varsinkin käytettävissä olevaan aikaan nähden hyvin avoimet, epämääräiset ja laajat tehtävänannot faktatiedonhauksi vastoin opettajansa asettamia oppimistavoitteita (Alexandersson & Limberg 2003; Bilal 2004; Hongisto & Sormunen 2010; Hultgren & Limberg 2003; Merchant & Hepworth 2002). Uudet tekniset välineet ovat lisäksi antaneet oppilaille vain uusia keinoja kopioida vastauksia suoraan tiedonlähteistä (Limberg ym. 2008).

Kirjallisuudessa suositellaan informaatiolukutaidon opettamisen sulauttamista aineenopetuksen tietosisältöjen opetukseen. Esimerkiksi tutkiva- ja ongelmaperustainen oppiminen pyrkivät luomaan autenttisen kontekstin oppilaiden tiedonhankinnalle (Kuhlthau ym. 2007; Limberg & Alexandersson 2010). Aihesisältöjen ohessa opetettuna

muuten helposti abstraktiksi jäävät taidot saavat konkreettisen merkityksen (Hepworth & Walton 2009: 11, 105). Tästä syystä informaatiolukutaidon opettamista ei voida jättää yksinomaan kirjastonhoitajien tehtäväksi (Woolwine 2010). Opettajan tehtäväksi tulee suunnitella ja ohjata oppimistehtäviä, joissa oppilaat hankkivat Internetistä tietoa omiin itsenäisiin tutkimuksiinsa eivätkä vain vastatakseen opettajan antamiin kysymyksiin. Informaatioympäristön muutoksessa on täten kyse myös opettajan roolin muuttumisesta luennoivasta tiedonjakajasta oppilaiden itsenäistä oppimista ohjaavaksi pedagogiksi.

Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajilla on vaikeuksia kehittää konkreettisia pedagogisia ratkaisuja informaatiolukutaidon opettamiseksi (Kuiper ym. 2005; 2008; Limberg & Folkesson 2006; Limberg & Sundin 2006; Williams & Wavell 2007). Jopa aineenopettajat usein sivuuttavat aihesisällöt keskittyessään neuvomaan oppilaita erilaisten teknisten välineiden käytössä ja oppimistehtävien suorittamiseen liittyvissä käytännöissä (Limberg ym. 2008). Esimerkiksi Hongisto ja Sormunen (2010) havaitsivat, että opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oppimistehtävän aikana keskittyi pääosin teknisten välineiden käyttöön ja tehtävästä suoriutumiseen. Vain pieni osa oppilaiden avunpyynnöistä koski tehtävän aihesisältöä. Tapauksen opettaja ei kytkenyt informaatiolukutaidon opettamista aihesisältöön, eikä tehtävä edellyttänyt oppilaiden kehittävän tutkimuskysymyksiä tai vastaavan sellaisiin. (Hongisto & Sormunen 2010.) Viimeaikainen kotimaassa ja ulkomailla tehty tutkimus on osoittanut, että perinteisistä opettajankoulutusohjelmista valmistuneiden, ammattiaan pitkään harjoittaneiden opettajien valmiudet ohjata oppilaita itsenäiseen tiedonhankintaan perustuvaan oppimiseen ovat varsin puutteelliset (Hongisto & Sormunen 2010; Sormunen, Tanni, Alamettälä & Heinström 2013; Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson & Folkesson 2008; Williams & Wavell 2007).

Informaatioympäristön muutokset edellyttävät informaatiolukutaidon opettamisen kehittämistä peruskouluissa, lukioissa ja yliopistoissa. Tässä tehtävässä opettajankoulutus on keskeisessä asemassa. Vasta opettajankoulutusta läpi käyvien, tulevien opettajien valmiuk-

sista opettaa informaatiolukutaitoa tiedetään kuitenkin hyvin vähän. Huomionarvoista kuitenkin on, ettei opettajaharjoittelijoita ohjata Suomessa informaatiolukutaidon opettamista varten. Heitä pidetään oman ammattinsa tutkijoina, jotka kehittävät ammatillisia taitojaan reflektoimalla omakohtaisia kokemuksiaan uusien pedagogisten teorioiden avulla henkilökohtaisiksi käytännön opetusteorioikseen (Kohonen 2010). Tämä on oleellinen seikka verrattaessa opettajaharjoittelijoiden informaatiolukutaidon opettamisen valmiuksia ammatissa pidempään toimineisiin opettajiin. Ihanteellisesti vastikään opettajankoulutuksesta valmistuneiden tulisi pystyä ilmaisemaan suhteellisen jäsentyneitä käsityksiä siitä, miten informaatiolukutaitoa tulisi opettaa käytännössä.

Tämä artikkeli perustuu äskettäin julkaistuun väitöskirjaan (Tanni 2013), jossa tutkittiin aineenopettajaharjoittelijoiden tiedonhankintaa oppituntien suunnittelun yhteydessä sekä heidän käsityksiään omien tiedonhankinnan ja -käytön kokemustensa hyödyntämisestä informaatiolukutaidon opettamisessa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoituja haastatteluja ja analyysimenetelmänä teema-analyysia. Artikkeli tiivistää väitöskirjan keskeisiä empiirisiä tuloksia ja täsmentää aiemmin (Tanni 2008) opettajille annettuja neuvoja oppimistehtävien suunnittelemiseksi informaatiolukutaidon opettamista varten.

Jäsennyksiä informaatiolukutaidon opettamista varten

Lukutaitoa pidetään jatkumona alkaen kirjainyhdistelmien tuottamisesta päätyen korkean tason kognitiivisiin taitoihin, jotka mahdollistavat loogisen päättelyn. Informaatiolukutaidon määritelmät ulottuvat vastaavalla tavalla erilaisten työkalujen käyttämisestä ja niiden perustana olevien käsitteiden ymmärtämisestä aina abstraktiin ajatteluun informaatiosta. (Bawden 2001.) Käsitykset informaatiolukutaidosta voidaan jäsentää esimerkiksi Bloomin taksonomian kognitiivisen alueen taitojen mukaisesti kahdelle tasolle. Matalaan tasoon kuuluvat relevantin tietämyksen palauttaminen mieleen muistista, luetun

ymmärtäminen ja erilaisten tilannesidonnaisten menettelytapojen soveltaminen. (Reece 2007.) Esimerkkejä tällaisista taidoista ovat esimerkiksi tiedonlähteiden paikantaminen Internetin tai kirjaston kautta, navigoiminen erityyppisten tiedonlähteiden välillä ja relevantin tiedon paikantaminen tiedonlähteistä (Limberg & Alexandersson 2010; Limberg & Folkesson 2006; Limberg ym. 2008; Reece 2007; Williams & Wavell 2007). Kirjastoilla on pitkä perinne kortistojen ja bibliografioiden sekä myöhemmin tietokantojen ja Boolen operaattorien käytön havainnollistamisesta.

Korkean tason informaatiolukutaito informaatiosta kattaa analysoinnin, syntetisoinnin ja tietosisältöjen arvioinnin – osien suhteuttamisen toisiinsa ja kokonaisuuteen, järkeilemisen yleisestä erityiseen ja päinvastoin sekä ideoiden arvottamisen, vertailun ja päätöksenteon. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi tietokantojen järjestely- ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä sekä tiedonhausta ja tietokantojen toiminnasta opitun soveltamista tilanteesta toiseen, eikä ainoastaan havainnollistusten toistamista. (Reece 2007.) Muita esimerkkejä korkean tason informaatiolukutaidosta ovat tiedonlähteiden relevanssin arvioiminen tilannekohtaisesti, tarvitun tiedon määrän arvioiminen, tiedonlähteiden kriittinen arvioiminen sisällön perusteella ja tiedonlähteistä peräisin olevan tiedon ymmärtäminen suhteessa aiempaan tietämykseen (Kuhlthau ym. 2007: 77–91, 111; Limberg & Alexandersson 2010; Williams & Wavell 2007). Korkean tason informaatiolukutaito suuntautuu siis enemmän tiedon käyttämiseen kuin tiedonlähteiden hankkimiseen (Limberg ym. 2008).

Viimeaikaisessa kirjallisuudessa on arvosteltu käsitystä informaatiolukutaidosta yleisenä taitona, jota voidaan opettaa oppiaineesta tai asiayhteydestä riippumatta (Hepworth & Walton 2009: 43, 105; Limberg ym. 2008; Tuominen, Savolainen & Talja 2005; Woolwine 2010). Informaatiolukutaitoa ei voida eristää aihesisällöistä, sillä abstraktit käsitteet eivät ole ymmärrettävissä ilman niiden konkreettisia sovelluksia. Empiirinen tutkimus on osoittanut eroja oppiaineiden käsityksissä ajankohtaisuudesta, asiantuntijuudesta, puolueellisuudesta, todistettavuudesta ja jopa sisällön johdonmukaisuudesta aineiston

arviointikriteereinä. (Woolwine 2010.) Näin ollen informaatiolukutaidon opettamisessa asettuvat vastakkain informaatiolukutaidon siirrettävyys sekä analysoinnin, syntetisoinnin, ideoiden arvottamisen, vertailun ja päätösten tekemisen sidonnaisuus aihesisältöihin.

Kirjallisuudessa korostetaan aihesisällön lisäksi informaatiolukutaidon opettamisen kytkemistä autenttisiin aktiviteetteihin, jotka tähtäävät oppiaineille ominaisten lopputuotteiden laatimiseen (Hepworth & Walton 2009: 4, 43; Limberg & Alexandersson 2010; Woolwine 2010). Tarkoituksenmukaisempia lähestymistapoja korkean tason informaatiolukutaidon opettamiseksi on tutkiva oppiminen, jossa tiedonhankinta on väline aihesisällöistä oppimiseksi ja informaatiolukutaito tavoite aihesisältöjen oppimisen ohessa (Kuiper ym. 2005; Limberg & Alexandersson 2010). Tutkivan oppimisen lähtökohtana on opettajan laatima tehtävänanto, joka on riittävän avoin mahdollistaakseen erilaisia ratkaisutapoja. Opettaja määrää tehtävän ja avustaa tarvittaessa, mutta vastuu oppimisesta jää oppilaalle itselleen. Oppilaan on luotava tehtävänannosta ratkaistavissa oleva ongelma, tunnistettava tiedontarpeensa, hankittava tietoa itsenäisesti saatavilla olevista tiedonlähteistä, tulkittava niistä uusia merkityksiä ja käytettävä hankittua tietoa määrätynlaisen esityksen tuottamiseksi. (Gordon 1999; Kahn & O'Rourke 2005; Kuhlthau 2004, 43; Kuhlthau ym. 2007: 18; McGregor & Streitenberger 2004.)

Kirjasto- ja informaatiotieteissä tunnetaan kaksi empiiriseen tutkimukseen perustuvaa tiedonhankinnan mallia, jotka tarjoavat käytännöllisiä ideoita informaatiolukutaidon ohjaamiseksi aihesisältöjä opettavien tehtävien ohessa. Eisenbergin (2008) *Big6* tähdentää, että informaatiolukutaidon eri osatekijät tai informaatiolukutaidon muodostavat yksittäiset taidot eivät ole irrallaan toisistaan vaan ne kytkeytyvät yhteen tehtävän suorituksessa. Malli kuvaa tehtävän suorituksen jakautuneeksi peräkkäisiin vaiheisiin, joista jokaiseen kuuluu joukko erilaisia taitoja ja välineitä. Mallin erittelemää joukkoa taitoja voidaan käyttää opetussuunnitelman järjestelemiseksi tai ainakin viitekehyksenä erilaisille ongelmanratkaisutaidoille, koska se osoittaa yksittäisten taitojen ja niiden soveltamisessa käytettävien työkalujen

suhteet toisiinsa. Tällä tavoin malli tukee erilaisten työkalujen käyttämiseen liittyvien taitojen oppimista osana opetussuunnitelmassa mainittujen sisältöjen oppimista.

Kuhlthaun (2004, 134–143) tiedonhankinnan prosessimalli[1] on toinen mainituista informaatiolukutaidon ohjaamiseen soveltuvista malleista. Se kuvaa myös tiedonhankinnan vaiheittaisena prosessina tietämyksen muodostamiseksi tiettyyn kysymykseen etsittävän oikean vastauksen sijaan. Malli esittää tiedonhankintaprosessin vaiheet muutoksina oppilaan ajatuksissa, tuntemuksissa ja toiminnassa. Kuhlthau ynnä muut (2007) ovat kehittäneet malliin perustuvat Ohjatun tutkimuksen[2] -lähestymistavan aihesisältöjen ja informaatiolukutaidon opettamisen yhdistämiseksi. Tiedonhankinnan prosessimallin perusteella opettaja voi päätellä pystyykö oppilas suoriutumaan tiedonhankinnasta itse, tarvitseeko oppilas apua ja millaista apua hän tarvitsee. Opettajat keskustelevat oppilaiden kanssa selvittääkseen missä tehtävän vaiheessa oppilaat ovat. Ohjaus keskitetään erityisesti aiheen valintaan, aiheeseen tutustumiseen ja aiheen täsmentämiseen, jotka ovat tehtävän keskeisimmät ja vaikeimmat vaiheet.

Opettajaharjoittelijat informaatiolukutaidon opettamisesta

Väitöskirjaprojektissa tutkittiin aineenopettajaharjoittelijoiden tiedonhankintaa ja -käyttöä sekä heidän käsityksiään informaatiolukutaidon opettamisesta. Aineisto kerättiin vuosina 2007–2008 yhteensä 39:ltä historian, yhteiskuntaopin, psykologian ja filosofian opettajaharjoittelijalta, jotka suorittivat Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen opetusharjoitteluja.

Kahdessa empiirisessä tutkimuksessa opettajaharjoittelijat kuvailivat

1. Information search process
2. Guided inquiry

- useita erilaisia tapoja hankkia tietoa
- perustelujaan erilaisten tiedonhankinnan kanavien väliltä valitsemiseksi
- muitakin tiedonlähteiden valikoinnin kriteereitään kuin vain tekijän (mainiten muun muassa pitkänaikavälin aiheenmukaisuuden ja tiedon sovittamisen)
- tiedon käyttöään (muun muassa tiedon soveltamista ja muokkaamista oppilaita varten)
- tietoista päätösten tekemistä siitä mikä on riittävästi tietoa, oleellista tietoa tiedonlähteissä ja keinoja tulla toimeen tiedon määrän kanssa.

Opettajaharjoittelijat mainitsivat omista tiedonhankinnan ja -käytön kokemuksistaan haasteellisiksi tiedonhankinnan kanavien valinnan ja käytännön vaikeudet päästä käsiksi tiedonlähteisiin. He viittasivat informaatiolukutaidon matalaan tasoon kuuluviin kokemuksiin myös mainitessaan tiedonlähteiden arvioinnin yleisillä luotettavuuden kriteereillä. Informaatiolukutaidon korkealle tasolle kuuluvista haasteista he mainitsivat oppilaille oleellisen ja oppilaiden ymmärrettävissä olevan tiedon valikoinnin tiedonlähteistä, sisällöltään eroavien oppikirjojen väliltä valitsemisen ja ylipäätään päättämisen siitä, milloin he ovat hankkineet tarpeeksi tietoa. Tällä tasolla tiedon käyttämisen haasteita olivat opettamiseen soveltuvan pedagogisen sisällön prosessoiminen erilaisista tiedonlähteistä ja suomentaminen vieraskielisistä tiedonlähteistä oppilaiden ymmärrettävissä olevaan muotoon.

Opettajaharjoittelijat eivät pääsääntöisesti mieltäneet korkean tason informaatiolukutaitonsa olevan hyödynnettävissä omassa opetuksessaan. Vain muutama heistä mainitsi olennaisen tunnistamisen tiedonlähteistä ja erilaisten tiedonlähteiden vertailun tiedon (todenmukaisuuden) varmistamiseksi esimerkkeinä hyödynnettävistä kokemuksistaan. Yksikään heistä ei maininnut päätöksiään siitä milloin he olivat hankkineet tarpeeksi tietoa tai tiedon esittämistä toisessa muodossa tässä yhteydessä. Opettajaharjoittelijat pitivät omista kokemuksissaan sovellettavana lähinnä erilaisia tiedonhankinnan menettelytapoja, tietämystään mistä lähteistä hakea tietoa ja miten

käyttää useita erityyppisiä tiedonhankinnan kanavia. Tiedonlähteiden arvioinnin kokemuksistaan he pitivät siirrettävänä myös erilaisia menettelytapojaan luotettavuuden arvioimiseksi esimerkiksi tekijän (maineen) perusteella, tietämystään erilaisista luotettavista tiedonlähteistä ja ylipäätään jonkinlaista yleistä kriittistä suhtautumistaan erityisesti Web-lähteisiin.

Opettajaharjoittelijoiden mainitsivat haasteelliseksi informaatiolukutaidon opettamisessa lähinnä erilaisten matalalle tasolle kuuluvien yleisten menettelytapojen opettamisen tiedonhankintaa ja tiedonlähteiden arviointia varten. Esimerkiksi tiedonhankinnan kanavien valinnassa tämä tarkoitti sitä, että uusia teknologioita suosivat oppilaat tuli saada käyttämään kirjastoa. Tiedonlähteiden arvioinnissa he pitivät haasteellisena eräänlaisen yleisen kriittisyyden opettamista. Tässä yhteydessä monet opettajaharjoittelijoista kokivat omat taitonsa käyttää varsinkin uutta teknologiaa riittämättömiksi. Toiset opettajaharjoittelijat kokivat oppilaiden heikot taidot hankkia tietoa nimenomaisesti Webistä tai oppilaiden motivoimisen itsenäiseen tiedonhankintaan haasteellisiksi. Keskeinen havainto oli myös se, että jotkut opettajaharjoittelijat kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa opettaa tiedonhankintaa ja -käyttöä. Harvempi opettajaharjoittelija mainitsi mitään korkean tason informaatiolukutaidon opettamisesta. He pitivät haasteellisena saada oppilaat ymmärtämään aihesisältöjä osoittaakseen, että historiallinen tietäminen on epätarkkaa ja vaikeasti pelkistettävissä yhdeksi ainoaksi oikeaksi vastaukseksi, mistä syystä oppilaiden olisi opittava erottamaan mikä on keskeistä. Myös plagioinnin estäminen kuului opettajaharjoittelijoiden mainitsemiin korkean tason informaatiolukutaidon opettamisen haasteisiin.

Opettajaharjoittelijoiden ideat opettamista varten käsittivät sekä matalan että korkean tason informaatiolukutaitoihin liittyviä oppimistavoitteita. Oppilaat haluttiin saada käyttämään erityyppisiä tiedonlähteitä ja ymmärtämään, että kaikki tiedonlähteet Webissä eivät ole yhtä luotettavia kuin toiset, ja käyttämään useampaa kuin yhtä tiedonlähdettä. Toisaalta, jokunen opettajaharjoittelija halusi saada oppilaat käsittelemään informaatiota siten, että he osoittaisi-

vat ymmärtävänsä (historiallisen) tiedon tulkinnanvaraisen luonteen (verrattuna vain faktojen tietämiseen). Nämä eivät ole kuitenkaan varsinaisesti ideoita opetuksen käytännöllisiksi ratkaisuiksi vaan ainoastaan oppimistavoitteita.

Opettajaharjoittelijat esittivät myös joitain käytäntöön suuntautuneita ratkaisuja. Varsinkin tehtävänantojen muotoilua pidettiin keinona ohjata oppilaita oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Tehtävänantoon liittyviä ideoita olivat sopivan laajuuden asettaminen, tehtävien alustaminen huolellisesti, kirjoitettujen ja suullisten ohjeiden antaminen ja kysymysten tarkoituksenmukainen muotoilu. Tässä suhteessa opettajaharjoittelijoiden välillä oli huomattavia eroja: jotkut ehdottivat avoimia kysymyksiä saadakseen oppilaat menemään tiedonhankinnassaan faktatietoa syvemmälle ja toiset taas tarkkoja ohjeita oppilaille siitä mitä tehdä ja mitä tietoa pitäisi löytää. Jotkut opettajaharjoittelijat ehdottivat esittelevänsä oppilaille (ennen tehtävän aloittamista) erilaisia tiedonhankinnan kanavia ja tiedonlähteitä sekä hyviä sivustoja aloittaa tiedonhankinta. Toiset suunnittelivat taas puuttuvansa oppilaiden tiedonhankintaan (tehtävän aikana) ja laativansa heidän kanssaan kyselyitä ja arvioivansa tiedonlähteitä yhdessä. Vain yksi esitetyistä ideoista koski selvästi korkean tason informaatiolukutaidon kehittämistä: pari opettajaharjoittelijaa ehdotti, että oppilaat vertailisivat erilaisten tiedonlähteiden sisältöä keskenään.

Monet opettajaharjoittelijoiden esittämistä ideoista informaatiolukutaidon opettamiseksi koskivat lähinnä käytännön ongelmia Webiä hyödyntävien oppimistehtävien toteuttamisessa. Jotkut ehdottivat pitävänsä oppilaat kiireisinä tehtävän parissa pitääkseen luokan hallinnassaan, kun taas toiset ehdottivat päästävänsä oppilaat vain joillekin etukäteen valitsemilleen sivustoille. Jotkut taas ehdottivat varmistavansa etukäteen, että Webistä löytyy relevantteja tiedonlähteitä. Nämä ideat ovat toki käytännöllisiä, mutta ne palvelevat selvästi enemmänkin opettajan omia tarpeita kuin oppilaiden oppimista.

Tiivistettynä opettajaharjoittelijat tunnistivat relevantteja kokemuksia tiedonhankinnastaan ja -käytöstään mutta eivät pitäneet kokemuksiaan korkean tason informaatiolukutaidosta sovellettavina opetukseensa. He tunnistivat erilaisia ongelmia oppilaiden informaatiolukutaidossa mutta eivät esittäneet konkreettisia ratkaisuja korkean tason taitojen opettamista varten.

Opettajaharjoittelijoiden käsitykset olivat ilmeisen kehittymättömiä siihen nähden, mitä ne heidän kokemustensa perusteella olisivat voineet olla. Näyttäisi siltä, että opettajaharjoittelijoilta puuttui tietoinen ymmärrys omaan tiedonhankintaansa ja -käyttöönsä liittyvistä käsitteistä ja taidoista, mistä syystä he eivät pystyneet erittelemään ja soveltamaan niitä informaatiolukutaidon opettamiseksi käytännössä (ks. Hepworth & Walton 2009: 229–230; Merchant & Hepworth 2002). He hyötyisivät huomattavasti edellä mainituista informaatiotutkimuksessa kehitetyistä tiedonhankinnan malleista, jotka antaisivat heille käsitteellisiä työkaluja omien informaatiokäytäntöjensä reflektoimiseksi.

Opettajaharjoittelijoiden käsitykset informaatiolukutaidon opettamisesta muistuttavat ammattiaan pidempään harjoittaneiden opettajien käsityksiä. Koulujen informaatiolukutaidon opetuksessa havainnollistetaan erilaisia menettelytapoja ja annetaan yleisiä ohjeita teknisten välineiden käyttämiseksi tiedonlähteiden hankintaan ja arviointiin, kuitenkin erillään oppiaineiden sisällöistä (Limberg & Folkesson 2006; Limberg ym. 2008; Lundh & Limberg 2008; Williams & Wavell 2007). Informaatiolukutaidosta tunnistetaan erilaisia näkökulmia, mutta opettajan mahdollisuuksia kehittää oppilaidensa korkean tason taitojen oppimista pidetään rajallisina (Williams & Wavell 2007). Erityisen huomionarvoista tämän tutkimuksen tuloksissa on se, että aineenopettajaharjoittelijat kuvasivat informaatiolukutaidon opettamista yleisesti, irrallaan oppiaineiden sisällöistä. Korkean tason informaatiolukutaidon opettaminen on kuitenkin hankalaa, jos ei suorastaan mahdotonta, viittaamatta aihesisältöihin.

Tiedonhankinnan ja -käytön tutkimuksessa on havaittu, että oppimistehtävän piirteiden lisäksi myös oppilaiden suhde aihesisältöihin vaikuttaa heidän tapoihinsa hankkia ja käyttää tietoa, minkä lisäksi oppilaiden tiedonhankinta ja -käyttö vaikuttavat heidän käsityksiinsä aiheestaan. Esimerkiksi oppimistehtävä, joka käsittelee kiistanalaista aihepiiriä, korostaa informaatiolukutaidon eri osa-alueista eroja oppilaiden käsityksissä nimenomaan tiedonlähteiden arvioinnista, varsinkin heidän suhtautumisessaan tiedonlähteiden tekijöiden asiantuntijuuteen ja tiedonlähteiden puolueellisuuteen. Oppilaiden käsitykset riippuvat siitä millaisia aihesisältöjä he käsittelevät: puutteellinen aiempi tietämys omasta aihepiiristä, aihepiiri vailla selvää vastakkainasettelua tai ylenmääräisesti saatavilla oleva informaatio kiistanalaisen aiheen yhdeltä puolelta vaikuttavat heidän tiedonhankintaansa ja -käyttöönsä. (Limberg 1999.)

Oppilaiden tiedonhankintaa ja -käyttöä tarkastelleet tutkijat ovat ehdottaneet neuvoja oppimistehtävien suunnittelemiseksi. Opettajien tulisi ensinnäkin huolehtia, että oppilailla on realistiset mahdollisuudet suoriutua tehtävästä, esimerkiksi varmistamalla relevanttien tiedonlähteiden saatavuus (Hultgren & Limberg 2003). Tehtävää varten pitäisi varata riittävästi aikaa, jotta oppilaat ehtisivät kiinnostua aiheistaan (Kuhlthau 2004: 86). Lisäksi tehtävä tulisi sopeuttaa oppilaiden aiempaan tietämykseen aiheesta, jotta heillä olisi jotain mihin he voivat liittää uutta tietoa, samalla välttäen kuitenkin liikaa toisteisuutta (Kuhlthau 2004: 96–97, 101, 113). Opettajat voisivat esimerkiksi tietoisesti rakentaa tehtäviä, joiden aihesisältö on ristiriidassa oppilaiden aiemmin oppiman kanssa rohkaistakseen heitä kriittiseen ajatteluun (Hultgren & Limberg 2003; Limberg & Alexandersson 2010). Edellä mainittujen tiedonhankinnan mallien pitkittäinen kuvaus oppimisprosessista antaa lähtökohdan informaatiolukutaitoa kehittävien oppimistehtävien ohjaamiseksi. Niiden avulla voidaan havainnollistaa oppilaille oppimistehtäviä suorittaessa yleisesti läpikäytäviä osatehtäviä, ajatuksia ja tunteita tehtävän kussakin vaiheessa.

Edellä mainituista ehdotuksista kuitenkin vain sisällöllisten ristiriitojen hyödyntäminen antaa mahdollisuudet kehittää oppilaiden

korkean tason informaatiolukutaitoa. Keskeisin haaste oppimistehtävien suunnittelussa on (korkean tason) informaatiolukutaidolle ja aihesisällöille asetettujen oppimistavoitteiden yhteensovittaminen tietoisesti kumpaakin tavoitetta palvelevalla tavalla. Tutkivaan oppimiseen perustuvien oppimistehtävien ohjaaminen edellyttää opettajilta vastaavasti toimivia, konkreettisia pedagogisia strategioita. Oppilaiden ohjaamiseksi informaatiolukutaidon opetuksessa aihesisältöjen ohessa opettajan

- tulisi neuvotella oppilaiden kanssa yhteisesti hyväksyttävistä oppimistavoitteista ottaen huomioon heidän omat tavoitteensa, opetusohjelmassa asetetut vaatimukset ja oppilaiden henkilökohtaiset mieltymykset (Limberg ym. 2008)
- tulisi olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa kautta koko tehtävän auttaakseen heitä kehittämään ja ratkaisemaan tutkimiskelpoisia kysymyksiä, jotka kääntävät yleisen aiheen selvitettävissä olevaksi ongelmaksi (Kuhlthau 2004: 146–147, 197; Limberg ym. 2008; Limberg & Alexandersson 2010)
- tulisi keskittyä oppilaiden käsityksiin aihesisällöistä ja tarjota heille heidän omiin tutkimuskysymyksiinsä perustuvaa palautetta kautta koko oppimistehtävän saadakseen heidät analysoimaan tiedonlähteiden sisältöä kriittisesti (Kuhlthau 2004: 118–120; Limberg ym. 2008; Limberg & Alexandersson 2010).

Edellä mainittujen ohjeiden soveltamisen kannalta yksi suurimpia ongelmia informaatiolukutaidon opettamisessa on sen irrallisuus aineenopetuksesta. Oppimistehtävien ei tulisi olla oppiaineiden oppimistavoitteiden kannalta ylimääräisiä lisäkkeitä. Jotkut väitöskirjaa varten haastatelluista opettajaharjoittelijoista ilmaisivat kuitenkin, ettei heillä ollut aikaa opettaa tiedonhankintaa ja -käyttöä. Kirjallisuudessa on muutenkin havaittu, että opettajat pitävät opetussuunnitelman asettamia aikatauluvaatimuksia esteenä informaatiolukutaidon opettamiselle (ks. Merchant & Hepworth 2002; Probert 2009; Williams & Wavell 2007). Opettajaharjoittelijoiden kokema ajanpuute antaa

siis ymmärtää, että keskittyminen matalan tason informaatiolukutaidon opettamiseen saattaa olla vain heidän tapansa selviytyä täysin ylimääräiseltä tuntuvista velvoitteista kouluopetuksen realiteeteissa ja opetussuunnitelman rajoitteissa. Hongisto ja Sormunen (2010) osoittivat tutkimuksessaan, että kokeneellakin opettajalla oli oppimistehtävän aikana harvemmin aikaa ohjata oppilaita ongelmatilanteissa merkityksen muodostamisessa. Hekin joutuivat ajan puutteessa vastaamaan oppilaiden avunpyyntöihin vain suorin vastauksin ongelman ratkaisemiseksi. Tämänkaltaiset kokemukset kyseenalaistavat kirjallisuudessa opettajille tehdyt ehdotukset oppilaan roolin omaksumisesta oppimistehtävien aikana vihjeiden antamiseksi esimerkiksi siitä, mikä on tärkeää ja mikä ei (vrt. Alexandersson & Limberg 2003).

Kouluopetus on perinteisesti järjestetty tietyt aihesisällöt kattaviin oppiaineisiin ja toteutettu opettaja- ja oppikirjakeskeisesti. Kouluopetuksen suunnittelua ohjaava opetussuunnitelma on informaatiolukutaidon opettamisessa keskeisessä asemassa. Informaatiolukutaito on syytä nimetä erikseen opetussuunnitelmassa oppimistavoitteeksi, sillä muuten opettajat pitävät sitä opetussuunnitelman ulkopuolisena ylimääräisenä ja toissijaisena tavoitteena eivätkä panosta sen opettamiseen. Tämän tavoitteen saavuttamisessa on rohkaisevaa, että uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman valmistelutyössä on kiinnitetty erityistä huomiota laajeneviin luku- ja kirjoitustaitovaatimuksiin[3]. Vastaavasti Tampereen lukiokoulutuksen ja Opetushallituksen Tieto haltuun[4] -hanke on kehittänyt paikallisille kouluille erillisen Tiedonhallintataitojen opetussuunnitelman[5]. Keskeinen puute opettajankoulutuksessa puolestaan on se, ettei opettajaharjoittelijoille anneta erillistä ohjausta oman informaatiolukutaidon muuttamiseksi pedagogisiksi strategioiksi. Erityisesti informaatiolukutaidon opettamisen sulauttamisen aineenopetuksen sisältötavoitteisiin on ilmeinen kehittämistarve opettajankoulutuksessa.

3. http://www.oph.fi/ops2016
4. http://tietohaltuun.wordpress.com/about/
5. http://koppa.tampere.fi/alfresco/service/com/eduix/publicDownload/b8adf0d6-2d3f-4683-b677-289ad923dca8

Lähteet

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2003). Constructing meaning through information artifacts. *The New Review of Information Behaviour Research*, 4(1), 17–31.

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. Journal of Documentation, 57(2), 218–259.

Bilal, D. (2004). Research on children's information seeking on the Web. Teoksessa M.K. Chelton & C. Cool (toim.), *Youth information seeking behavior: Theories, models, and issues* (s. 271–291). Lanham, MA: The Scarecrow Press.

Eisenberg, M.B. (2008). Information literacy: Essential skills for the Information Age. *Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39–47.

Gordon, C. (1999). Students as authentic researchers: A new prescription for the high school research assignment. *School Library Media Research*, 2(1999). <http://www.ala.org/aasl/slr>. Luettu 10.4.2015.

Hepworth, M. & Walton, G. (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Oxford: Chandos.

Hongisto, H. & Sormunen, E. (2010). The challenges of the first research paper – observing students and the teacher in the secondary school classroom. Teoksessa A. Lloyd & S. Talja (toim.) *Practising Information Literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together* (s. 95–120). Cambridge: Woodhead.

Hultgren, F. & Limberg, L. (2003). A study of research on children's information behaviour in a school context. *The New Review of Information Behaviour Research*, 4(1), 1–15.

Kahn, P. & O'Rourke, K. (2005). Understanding enquiry-based learning. Teoksessa T. Barrett ym. (toim.) Handbook of Enquiry & Problem Based Learning: Irish case studies and international perspectives (AISHE Readings No. 2005-2, s. 1–12). Galway: Centre for Excellence in Learning and Teaching. http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/. Luettu 10.4.2015.

Kiili, C., Laurinen, L. & Marttunen, M. (2008). Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research* 39(1), 75–95.

Kohonen, V. (2010). Autonomy, agency and community in FL education: Developing site-based understanding through a university and school partnership. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom, contemporary studies in descriptive linguistics*: Vol. 3 (s. 3–28). Oxford: Lang.

Kuhlthau, C.C. (2004). *Seeking meaning: A process approach to library and information services* (2. painos). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K. & Caspari, A.K. (2007). *Guided inquiry. Learning in the 21th century*. Westport: Libraries Unlimited.
Kuiper, E., Volman, M. & Terwel, J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Research in Education*, 75(3), 285–328.
Leu, D.J, Kinzer, C.K, Coiro, J.L & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. Teoksessa N.J. Unrau & R.B. Ruddel (toim.), *Theoretical models and processes of reading* (5. painos, s. 1570–1613). Newark, NJ: International Reading Association.
Limberg, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: A study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, 5(1). http://informationr.net/ir/. Luettu 10.4.2015.
Limberg, L. & Alexandersson, M. (2010). Learning and information seeking. Teoksessa M.J. Bates & M.N. Maack (toim.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (3. painos, s. 3252–3262). New York: Taylor and Francis.
Limberg, L,. Alexandersson, M,. Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What matters?: Shaping meaningful learning through teaching information literacy [1]. *Libri*, 58(2), 82–91.
Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL).* [Teaching information seeking: Final report from the project Information seeking, didactics and learning.] Borås, Sweden: Valfrid.
Limberg, L. & Sundin, L. (2006). Teaching information seeking: Relating information literacy education to theories of information behaviour. *Information Research*, 12(1). <http://informationr.net/ir/>. Luettu 10.4.2015.
Lundh, A. & Limberg, L. (2008). Information practices in elementary school. *Libri* 58(2), 92–101.
McGregor, J.H. & Streitenberger, D.C. (2004). Do scribes learn? Copying and information use. Teoksessa M.K. Chelton & C. Cool (toim.), *Youth information seeking behavior: Theories, models, and issues* (s. 95–118). Oxford: The Scarecrow Press.
Merchant, L. & Hepworth, M. (2002). Information literacy of teachers and pupils in secondary schools. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(2), 81–89.
Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53(1), 24–33.
Reece, G.J. (2007). Critical thinking and cognitive transfer: Implication for the development of online information literacy tutorials. *Research Strategies*, 20(4), 482–493.

Sormunen, E. & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment – copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? *Information Research*, 16(4) paper 503. <http://informationr.net/ir/>. Luettu 10.4.2015.

Sormunen, E., Tanni, M., Alamettälä, T. & Heinström, J. (2013). Students' group work strategies in source-based writing assignments. *Journal of American Society for Information Science and Technology* 65(6), 1217–1231.

Tanni, M. (2008). Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttäytymisen tekijät. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen* (s. 85–102). Tampere: University Press.

Tanni, M. (2013). *Teacher trainees' information seeking behaviour and their conceptions of information literacy instruction* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis Vol. 1329). Tampere: University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9204-4>. Luettu 10.4.2015.

Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *The Library Quarterly*, 75(3), 329–345.

Williams, D.A. & Wavell, C.W. (2007). Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39(4), 199–212.

Woolwine, D.E. 2010. Generic versus discipline-specific skills. Teoksessa A. Lloyd & S. Talja (toim.) *Practising Information Literacy: Bringing theories of learning, practice and information literacy together* (s. 169–188). Cambridge: Woodhead.

YHTEENVETO

Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija

Kirjan artikkelien lähtökohtana on ollut *itsenäisen oppijan* käsite. Asetimme edellä koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi tukea itsenäisen oppijuuden kehittymistä. Tällä emme tarkoittaneet vain yksin tapahtuvan opiskelun ja oppimisen taitojen ja valmiuksien tukemista. Ajattelussamme itsenäistä oppijuutta lähestytään kokonaisvaltaisemmin yksilön ja ympäristön välisen suhteen kautta. Esitimme kirjan alussa näkemyksen, että identiteetti ja informaatiolukutaito ovat tärkeässä roolissa tavoitteen saavuttamisessa. Näitä kahta ulottuvuutta voi luonnehtia seuraavasti:

1) Kehittynyttä yksilöllistä, yhteisöllistä ja kulttuurista identiteettiä pidämme itsenäisen oppijuuden perusedellytyksenä. Yksilöllinen identiteetti ilmenee muun muassa omaa toimintaa, opiskelua ja oppimista koskevana, perusteltuna tavoitteenasetteluna. Kehittynyt yhteisöllinen identiteetti puolestaan ilmenee vastuullisuutena omista lähiyhteisöistä ja niiden tulevaisuudesta. Kulttuurinen identiteetti puolestaan voi ilmetä kehittyneenä luontosuhteena tai muunlaisena ymmärryksenä ja tavoitteellisuutena suhteessa globaaliin maailmaan ja sen tulevaisuuteen.

2) Itsenäiseen oppijuuteen kuuluu myös kehittynyt informaatiolukutaito, joka ilmenee muun muassa kyvyssä tunnistaa ongelmia tai kiinnostavia näkökulmia sekä tehdä kysymyksiä, analysoida tiedontarpeita, hahmottaa informaatioympäristöä sekä hankkia, arvioida ja hyödyntää tiedonlähteitä erilaisissa tietointensiivisissä tehtävissä.

Itsenäisyys oppijana on suhteellista. 'Itsenäisen oppijan' voi tulkita viittaavan 'individualistiseen oppijaan' mutta tällainen itsenäinen oppija ei ole tavoitteemme. Itsenäinen oppija toimii aina osana yhteisöä. Yhteisön jäsenenä tällainen oppija pyrkii vaikuttamaan yhteisöjen sisäiseen konsensukseen asioiden ja ilmiöiden merkityksistä ja tavoitteista, joihin informaatiolla ja uudella tiedolla pitäisi pyrkiä. Kysymys on tällöin prosessista, jossa yksilöllinen tiedonhankinta ja yhteisöön liittymisen ja kuulumisen neuvotteluprosessi muokkaavat sekä yksilöllistä että yhteisöllistä identiteettiä. Monilukutaidon yhteistoiminnallinen merkitys globaalin maailman monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa korostuu myös uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS 2014, s. 170, 318).

Narratiivinen oppiminen, identiteetti ja informaatiolukutaito

Käsityksemme itsenäisestä oppijasta perustuu narratiivisen oppimisen malliin. Narratiivinen oppimisprosessi lähtee havainnoinnista, niiden tulkinnasta ja merkitysten luomisesta hankitulle informaatiolle. Informaatio voidaan tulkita merkitykselliseksi monesta syystä. Se voi esimerkiksi tukea omien tavoitteiden saavuttamista. Informaationkäsittelyn kuormituksen vähentämiseksi ihminen pyrkii luontaisesti kokoamaan merkitykselliseksi tulkittua tietoa kertomuksiksi eli narratiiveiksi. Kertomukset syntyvät ja muuttuvat omakohtaisen reflektion ja yhteisöllisen neuvottelun tuloksina. Motivaatio uuden tiedon hankkimiseen perustuu toisaalta ihmisen sisäiseen tarpeeseen ymmärtää itseään ja hahmottaa elinpiiriään ja toisaalta, tämän tulokse-

na, iän myötä laajenevaan yhteisölliseen ja kulttuuriseen identiteettiin, jonka kehittämisessä tieto muodostaa yhden peruspilarin. Kehittynyt identiteetti antaa valmiudet luokitella merkityksiä, tunnistaa omalta kannalta tärkeää tietoa ja hylätä epäolennainen. Rakentamalla narratiiveja eri tiedonalueilla oppija laajentaa maailmankuvaansa, joka muodostaa kehyksen omien tiedontarpeiden tunnistamiseen, tiedon hakemiseen ja sen merkityksellisyyden arviointiin. (ks. Yrjänäinen & Ropo 2013.)

Oppiminen voidaan jakaa karkeasti kahteen osaan: 1) Sitä voidaan kuvata kognitiivisena informaationkäsittelyprosessina (havainnoista muistijärjestelmään) ja edelleen kognitiivisten rakenteiden pitkäkestoisiin muutoksiin liittyvänä prosessina (esim. aiempi eksperttiystutkimus). Tällainen näkökulma painottaa järjestelmän toiminnan ja toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja siinä havaittujen virheiden minimointia tai ongelmien korjaamista. 2) Oppiminen voidaan ymmärtää elämäkerrallisena prosessina, jossa pyritään selittämään ja ymmärtämään ihmisen psyykkistä todellisuutta, sitä miten asioita ja ilmiöitä koetaan, miten niitä merkityksellistetään ja miten merkityksistä luodaan narratiiveja. Merkitykset tarkoittavat kohdattujen ilmiöiden ja asioiden arvottamista yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja kulttuurisista näkökulmista. Näin ollen identiteetillä on tärkeä rooli oppimisen kokonaisuudessa, erityisesti siinä, mitä yksilö pitää tärkeänä ja millaisiin ilmiöihin hän luo persoonallisia merkityssuhteita. Narratiivit asioista kietoutuvat myös itseen, omaan identiteettiin. Identiteetti kuvaa siten myös suhdeverkostoa ja osallisuutta. Se mitä pidämme tärkeänä kuvaa myös identiteettiämme ja ennustaa tulevaa oppimista ja tiedonhankintaa.

Narratiivinen identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa informaatioympäristön kanssa. Narratiivista identiteettiä on mahdotonta kehittää ilman tarinan ainesosia, joita saadaan tiedon henkilökohtaisen käytön kautta. Narratiivien kehittäminen perustuu reflektoituun tiedon valintaa ja luokittelemiseen tiedostettujen yksilöllisten ja yhteisöllisten merkitysten perusteella. Ilman informaatiolukutaitoa ei myöskään voida tunnistaa puutteita ja virheitä omassa narratiivissa.

Yhteisöön kasvaminen on tässä myös keskeinen osa, sillä keskustelu näkökulmista ja tulkinnoista sekä tiedon ja merkitysten jakaminen ovat olennaisia yhteisöllisen identiteettien kehittymisessä.

Perinteinen tulkinta informaatiolukutaidosta korostaa kykyä hankkia, arvioida ja hyödyntää tiedonlähteitä. Nämä ovat olennaisia ja tarpeellisia valmiuksia, mutta niitä on vaikea saavuttaa, jos koulutus ei samalla vahvista valmiuksia tunnistaa opiskelun kannalta kiinnostavia ongelmia, vaihtoehtoisia näkökulmia tarkastella näitä ongelmia ja oppimiseen liittyviä tiedontarpeita. Perusteesimme on, että perinteinen informaatiolukutaidon tulkinta on liian tekniikka- ja taitokeskeinen. Tulkinnan puitteissa opettajien on vaikea tunnistaa a) miksi oppilailla on niin paljon ongelmia itsenäisessä lähteiden hakemisessa, valinnassa ja käytössä ja b) miksi on niin vaikea löytää tehokkaita menetelmiä opettaa informaatiolukutaitoa.

Haasteena itsenäisen ja yhteisöllisen opiskelun käytännöt

Tavoite kehittää itsenäistä oppijuutta ei ole mitenkään uusi ajatus. Elinikäisen oppijuuden taitoja on tavoiteltu koulutuksessa vuosikymmeniä. Esimerkiksi kyky kirjoittaa argumentoituja tekstejä kirjallisuuden pohjalta kuuluu ”akateemisiin valmiuksiin,” joiden ajatellaan karttuvan osalle oppilaista siirryttäessä perusopetuksesta lukion kautta korkeakouluihin. Itsenäisen oppijan kehittymisessä on kyse pitkästä ajallisesta prosessista. Itsenäisen oppijan kehittymisen elementtien - identiteetin ja informaatiolukutaidon – rakentaminen vaativat inkrementaalista, mutta kumulatiivista pedagogista lähestymistapaa. Oppijan kehityksen todentaminen mitattavina oppimistuloksina on opintojaksotasolla ongelmallista. Toisaalta pedagogiikan kehittäminen vaatii toimia nimenomaan oppimistehtävien ja opintojaksojen kehittämiseksi.

Identiteetin kehitystä on tuettava jotta oppilaasta kehittyy itsenäinen oppija. Narratiivisen identiteetin kehityksen pedagoginen tukeminen edellyttää paitsi tietojen hankintaa myös merkitysten nos-

tamista entistä tärkeämmäksi osaksi yhteisöllisiä kasvatuksen prosesseja. On myös ymmärrettävä, että narratiivinen identiteetti ei kehity ilman tiedonhankinnan taitoja. Yksilöllä on oltava taitoja käsitellä tietoa osana narratiivin kehittämisestä. Koulussa tähän tavoitteeseen ei valitettavasti aina päästä. Usein oletetaan, että identiteetti kehittyy kuin itsestään iän myötä ja että oppilas oppii informaatiolukutaitoja pelkästään tekemällä tiedonhankintaa edellyttäviä kirjoitustehtäviä. Tällä tavoin menetellen tietoa käsitellään irrallisena, eikä se tule liitetyksi oppilaan omaan narratiiviin. Tällaisia prosesseja oli havaittavissa myös tutkimustuloksissamme, joista ilmeni, että kehittynyt identiteetti motivoi opiskelua ja vahvistaa päämäärätietoisuutta, mutta kehittyneen identiteetin puuttuessa oppilas on kuin eksyksissä hajallaan olevan tietomaailmansa keskellä.

Identiteetin kehityksen tukeminen koulutuksessa

Omaksi itseksi kasvaminen eli identiteetin koko eliniän jatkuva rakentuminen on kasvun ja kasvatuksen keskeisin kysymys, johon on haettu vastauksia jo vuosisatoja. Ymmärrys identiteetin merkityksestä ihmisen olemiseen ja kaikkeen toimintaan on lisääntynyt. Tätä näkökulmaa Heikki Mäki-Kulmala valotti viimeiseksi jääneessä, rikkaassa ja syvällisessä artikkelissaan, jossa hän tarkasteli itseyden ja valinnan ongelmaa. Mäki-Kulmalan johtopäätös oli: Ihmisen on valittava itsensä ja päätettävä ottaa vastuu itsestään. Tämä on erinomainen lähtökohta itsenäisen oppijan ja oppijuuden kehitykselle ja sen tukemiselle kasvatuksessa ja koulutuksessa.

Esko Nikander esitti omassa artikkelissaan, että kasvatus maailmankansalaisuuteen on välttämättömyys ihmiskunnan yhteisten ongelmien ratkaisemiseksi. Kasvatus maailmankansalaiseksi on identiteettiä koskeva haaste. Sen saavuttaminen ei ole mahdollista ilman laajaa, monitieteistä tietoa ja ymmärrystä. Keskustelu siitä, mitä on tiedettävä ja millaisen opetuksen ja kasvatuksen kautta tähän päästään,

on nostettava opetussuunnitelmatutkimuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisen keskiöön.

Kirjan osan 1 empiiriset tutkimusartikkelit käsittelevät identiteetin kehityksen tukemista perusopetuksessa (Kinossalo), ammatillisessa koulutuksessa (Kärnä) ja yliopistossa (Syvänen & Ropo). Identiteettiin liittyvillä prosesseilla on jokaisella ikäkaudella yhteys siihen, miten ja millaisia tavoitteita yksilö asettaa itselleen, miten hän toimii yhteisön jäsenenä ja miten hän opiskelussaan ja oppimisessaan suuntautuu. Opetuksen kannalta on välttämätöntä tiedostaa näiden prosessien merkitys, tunnistaa yksilöllisten prosessien tila ja vaiheet mahdollisimman hyvin. Lisäksi on pystyttävä tukemaan yksilöllisten ja yhteisöllisten prosessien kautta kehittymistä maailmasta, toisista ja itsestä vastuuta kantavaksi yksilöksi. Tällainen positioituminen suhteessa itseen ja ympäristöön ei ole mahdollista ilman syvällistä tietämistä ja pitkälle kehittyneitä narratiiveja maailmasta ja luonnosta, historiasta, kulttuurista, ihmisestä ja omasta itsestä. Tämä kasvuprosessi on aina kesken ja siksi tarvitaan itsenäistä oppijuutta, halua jatkuvaan kehitykseen ja ymmärryksen lisäämiseen.

Haasteita oppilaiden informaatiolukutaitojen kehittämisessä

Oppilaiden informaatiolukutaitoon liittyvien aiempien tutkimusten päätuloksia esiteltiin osan 2 johdantoluvussa. Osan 2 artikkelien esittelemät tuoreet tutkimukset vahvistavat näkemystä oppilaiden, lähinnä lukiolaisten informaatiolukutaidon puutteista. Valtaosalla lukiolaisista ei ole vielä itsenäiseen yhteisölliseen opiskeluun vaadittavia valmiuksia. Toki on pidettävä mielessä että raportoidut tulokset ovat pääosin yhdestä lukiosta joten kuvan tarkentamiseksi tarvitaan jatkotutkimuksia.

Kiili ja Laurinen raportoivat, että suuri osa lukiolaisista ei osaa jäsentää käsitteellisellä tasolla oppimistehtävään liittyviä tiedontarpeita vaan he ”googlaavat” hyvin mekaanisesti ja toistuvasti saamansa aiheen sanoilla. Tämän seurauksena relevantteja lähteitä löytyy vähän jos

ollenkaan. Aikaa kului turhauttaviin hakuyrityksiin ja itse aiheen ja oman näkökulman miettiminen jää vähälle huomiolle.

Kiili ja Laurinen totesivat myös, että vain harvat lukiolaiset osasivat soveltaa lähteiden arvioinnissa monipuolisia kriteereitä. Mikkosen tutkimus lukiolaisten tietokäsityksistä täydentää tätä kuvaa. Oppilaat kokevat lähteiden ja löydetyn tiedon arvioinnin haasteelliseksi, mikä vaikeuttaa koulutehtävistä suoriutumista. Tiedon pätevyyden arvioinnissa luotettiin paljon lähteen tuottajan auktoriteettiin pohtimatta sen enempää lähteen taustaa. Oppilaat perustelivat lähteiden valintaa muillakin kriteereillä, mutta argumentointi oli horjuvaa. Joillakin arviointi perustui lähteiden ulkoisiin piirteisiin. Opettajien antamia ohjeita ei osattu soveltaa.

Oppilaiden lähteiden käytössä havaittiin myös puutteita. Sormusen tutkimuksen mukaan lähes puolet oppilaiden tuottamasta tekstistä oli lähteistä suoraan kopioitua tai vain mekaanisesti muokattua. Opettajien kielteinen suhtautuminen Wikipedian käyttöön näyttää johtavan oppilaiden teksteissä plagiarismiin. Tekstin tuottamisessa joudutaan usein turvautumaan Wikipediaan, joka sisältää tiiviitä, helppolukuisia artikkeleita. Kun Wikipedian käyttöä ei voi tehdä avoimesti, se salataan.

Informaatiolukutaidon opetuksessa usein sovellettu pienryhmätyöskentely ei näyttänyt toimivan hyvin. Tanni ja Sormunen totesivat, että Wikipedia -artikkeleita kirjoittaneista oppilasryhmistä vain pieni osa työskenteli aktiivisesti yhdessä. Jonkin verran useammat tekivät ajoittain yhteistyötä ja noin puolet ryhmistä hajautui työskentelemään yksikseen alkuvaiheen jälkeen. Useimmat oppilaat näkevät ryhmätyön idean tekstin tehokkaana tuottamisena niin että kukin tekee itsenäisesti sovittavan palan tekstiä. Pahimmillaan yhteistyö rajoittui työnjakokeskusteluun, jonka tavoitteena oli minimoida tarve ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen. Kiilin ja Laurisen kokeellisessa tutkimusasetelmassa oppilasparien oli ”pakko” työskennellä yhdessä. Tässäkin tilanteessa vain pieni osa oppilaista ylsi yhteisöllisen tiedon rakentamisen tai edes yhteisöllisen informaation hankinnan tasolle.

Heinströmin ja Sormusen tutkimuksen mukaan näyttää siltä, että useimmilla oppilailla on positiiviset ryhmätyöasenteet, mutta niitä ei saada realisoitua yhdessä työskentelyksi. Monet oppilaat hakivat tehtävän suoritukseen tukea perheyhteisöstä eikä omasta oppilasryhmästä. Erityisen riskiryhmän ryhmätyössä muodostavat yhteisölliseltä identiteettityypiltään yksinäiset oppilaat, joilla oli negatiivisimmat ryhmätyöasenteet.

Suosituksia informaatiolukutaitojen opetuksen kehittämiseen

Alamettälän ja Sormusen artikkelissa raportoitiin tutkimus opettajien käytännöistä itsenäiseen tiedonhankintaan ja ryhmätyöhön perustuvien oppimistehtävien ohjauksessa. Tutkimuksessa verrattiin kohteena olleiden lukion äidinkielen ja historian kurssien Wikipedia -projektien ohjauskäytäntöjä tutkimusperustaiseen *ohjatun tutkimisen* -pedagogiseen viitekehykseen (ks. Kuhlthau, ym. 2012). Äidinkielen kurssilla oppimistehtävän aktiviteetit ja ohjaus noudatti pääpiirteissään ohjatun tutkimisen mallia, mutta historian kurssilla toteutus oli perinteinen. Perinteiselle itsenäisen oppimistehtävän toteutukselle on tyypillistä oppimisprosessi 'mustana laatikkona'. Tehtävä ohjeistetaan sitä annettaessa (input), prosessin aikana opettaja ei tee juurikaan interventioita, vaan arvioi ja antaa palautetta vasta lopputuloksesta (output). Tämä lienee varsin yleinen käytäntö lukioissa. Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa korostuu entisestään opettajan rooli ohjaajana (POPS 2014, s. 21). Välineet tähän ohjaamiseen sen sijaan ei synny itsestään.

Äidinkielen kurssilla Wikipedia -artikkelin kirjoitusprosessi oli selkeästi vaiheistettu osatehtäviin. Erityisesti prosessin alkupään vaiheisiin oli liitetty aktiviteetteja, jotka valmensivat oman näkökulman muodostamiseen aiheeseen ja konkretisoivat Wikipedia -kirjoittamisen käytäntöihin. Lisäksi opettaja edellytti väliraportointia ja antoi sen perusteella palautetta ryhmille. Oppilaiden työskentely oli ryhmissä

selvästi yhteisöllisempää, tuotetut tekstin omasanaisempia ja oppimiskokemukset vahvempia kuin historian kurssilla.

Tutkimuksessa mukana ollut äidinkielen Wikipedia -artikkelien kirjoittamisprojektiin kehittämä malli on varsin hyvä esimerkki siitä, miten informaatiolukutaidon opetusta voidaan kehittää yksittäisen oppimistehtävän ja kurssin tasolla. Myös Kiili ja Laurinen sekä Tanni esittivät omissa artikkelissaan samansuuntaisia suosituksia opetusmenetelmien kehittämiseen. Kurssitason tarkasteluun liittyy kuitenkin rajoitus, mikä tuli esiin mainitulla äidinkielen kurssillakin, vaikka se onnistui hyvin. Selkeän positiivisia oppimiskokemuksia saavutettiin vain joillakin informaatiolukutaidon osa-alueilla.

Alamettälän ja Sormusen tutkimuksen perusteella päädyttiin suosittelemaan informaatiolukutaitoihin liittyvien tavoitteiden selkeämpää jakamista eri oppiaineisiin ja luokkatasoille. Informaatiolukutaidoissa on kyse yksilön taitojen ja tietojen ohella koko yhteisön työskentelykäytännöistä. On syytä korostaa myös Mikkosen artikkelissa käsiteltyjen tietokäsitysten merkitystä pitkän aikavälin oppimistavoitteena. Tietokäsitykset linkittyvät oppilaiden metakognitiivisiin strategioihin, jotka ohjaavat valintoja tiedon hakemisessa, arvioinnissa ja käytössä. Tietokäsitykset ovat myös olennaisessa roolissa, kun pyritään selittämään, miksi koulun pedagogisessa käytännössä itsenäisen oppijan ohjaus tuottaa niin paljon ongelmia.

Oman kysymyksensä muodostaa opettajakoulutuksen kehittäminen. Tannin tutkimuksessa opettajaharjoittelijat osoittautuvat varsin tehokkaiksi ja monipuolisiksi tiedonhakijoiksi – siis informaatiolukutaitoisiksi. He tunnistivat myös niitä ongelmia, joita oppilailla on tiedon hakijoina ja käyttäjinä. Heidän käsityksensä informaatiolukutaidon ohjauksen keinoista olivat kuitenkin yhtä hataralla pohjalla kuin ammatissa toimivilla opettajilla (vrt. osan II johdantoluku). Hämmästyttävästi he olivat myöskin omaksuneet käsityksen aineenopettajille tyypillisen kiire-käsityksen: aika ei riitä informaatiolukutaitojen ohjaamiseen oppiaineen vaativien sisältötavoitteiden takia. Vastuu haluttiin siirtää toisaalle, lähinnä äidinkielenopettajille.

Tulevaisuuden haasteita

Informaatioympäristömme on muuttunut pysyvästi. Tämä on muuttanut myös lasten ja nuorison mahdollisuuksia informaation hakuun, median seuraamiseen ja omien mediatuotosten julkaisuun. Opiskelussa muutokset ovat tuoneet mukanaan paitsi avautuvia mahdollisuuksia myös hämmennyksen. Miten käy oppikirjoille, miten varmistutaan tiedon oikeellisuudesta tai eettisyydestä, kuka vaikuttaa ja kehen? Opiskelussa kysymys ei olekaan enää vain siitä, mitä opetetaan, opetellaan ja opitaan, vaan oppilaiden on pystyttävä arvioimaan tiedon lähteiden luotettavuutta, analysoimaan ja syntetisoimaan. Näiden prosessien lopputulos riippuu yksilön identiteetistä, tavoitteista ja päämääristä, ja kontekstista, jossa toiminta tapahtuu. Koulun ja koulutuksen kontekstissa kysymys on ulkoisten epävarmuustekijöiden lisääntymisestä tiedon tulkinnassa ja toisaalta yhteisöllisten tulkintojen mahdollisuuksista. Vastuu lisääntyy, mutta se voi positiivisessa tapauksessa johtaa entistä perusteellisempaan asioiden tutkimiseen ja niiden syvällisempään ymmärtämiseen. Kasvatuksen tehtävänä on lisätä nuorison uskoa tulevaisuuteen. Ilman tätä toivon horisonttia ei elämä kutsu vastuuseen.

Maailma muuttuu. Aasiassa usko koulutuksen merkitykseen näyttää kasvavan, Eurooppa ja länsimaat elävät jo ehkä tämän vaiheen jälkeistä kautta. Suomalaisen koulutuksen erinomaiset tulokset tiedetään kaikkialla. Paikalleen ei voi kuitenkaan pysähtyä. Meidän on päivitettävä käsityksemme niin opetussuunnitelmatavoitteista kuin opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta. Toivomme tämän kirjan avaamien näkökulmien osaltaan innoittavan lukijoitamme niin käytäntöjen kehittämiseen kuin uusia näkökulmia avaavaan tutkimukseen. Heikki Mäki-Kulmalan artikkelin sanoman mukaisesti haastamme lukijan valitsemaan itsensä.

Lähteet

Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2012). *Guided Inquiry design*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Luettu 22.12.2014

Yrjänäinen, S., & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa: Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, s. 17–46.

Kirjoittajat

Tuulikki Alamettälä on Tampereen yliopiston informaatiotieteiden yksikön tohtoriopiskelija. Hänen väitöskirjatutkimuksensa käsittelee monilukutaidon opetusta ja opetuksen menetelmiä. Yhteydenotot: *tuulikki.alamettala@uta.fi*.

Jannica Heinström on valtiotieteiden dosentti. Hän työskentelee yliopistolehtorina Åbo Akademissa. Hänen tutkimuksena on kohdistunut informaatiolukutaitoon sekä persoonallisuuden vaikutukseen informaatiokäyttäytymiseen. Yhteydenotot: *jannica.heinstrom@abo.fi*

Carita Kiili toimii Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella tutkijatohtorina. Hän työskentelee Suomen Akatemian rahoittamassa eSeek-hankkeessa, jossa tutkitaan kuudesluokkalaisten internetlukutaitoja. Yhteydenotot: *carita.kiili@jyu.fi*

Maiju Kinossalo on luokanopettajakoulutuksesta valmistunut kasvatustieteen maisteri, nyt tohtoriopiskelija. Valmisteilla olevassa väitöstutkimuksessaan hän tutkii oppilaan identiteetin rakentumista perusopetuksessa. Hän on kiinnostunut identiteetistä erityisesti narratiivisesta näkökulmasta ja identiteettiä tukevasta pedagogiasta. Yhteydenotot: *maiju.kinossalo@gmail.com*

Maija Kärnä on filosofian tohtori ja työskentelee yliopettajana Tampereen ammattikorkeakoulussa. Hänen tutkimustoimintansa on kohdistunut verkkopedagogiikkaan sekä ammatillisen identiteetin kehittymiseen erityisesti ammattikorkeakouluopetuksessa. Yhteydenotot: *maija.karna@tamk.fi*

Leena Laurinen on kasvatustieteen professori, emerita. Hänen asiantuntija-alueitaan ovat luetun ymmärtäminen, kirjoittamalla oppiminen, yhteisöllinen oppiminen ja argumentointi. Yhteydenotot: *leena.laurinen@jyu.fi*

Teemu Mikkonen on yhteiskuntatieteiden maisteri, joka valmistelee Suomen Kulttuurirahaston apurahalla väitöskirjaa Tampereen yliopiston Informaatiotieteiden yksikössä. Väitöskirjassa tarkastellaan oppilaiden tietokäsityksiä ja niiden merkitystä internetissä tehtävän tiedonhaun valintoihin ja perusteluihin. Yhteydenotot: *teemu.mikkonen@uta.fi*

Heikki Mäkikulmala toimi kuolemaansa, helmikuuhun 2014, saakka Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikössä yhteiskunnallisten aineiden, filosofian ja psykologian didaktiikan yliopistolehtorina. Hän oli tunnettu kolumnisti, filosofi ja opetuksen kehittäjä, jonka rohkeita ja ajankohtaisia kannanottoja odotettiin ja luettiin. Tässä kirjassa julkaistavan artikkelin Heikki ehti viimeistellä juuri ennen yllättävää kuolemaansa.

Esko Nikander on filosofian tohtori ja yliopistonlehtori. Hän siirtyi eläkkeelle 1.8.2014 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksiköstä. Opetus- ja tutkimustehtävät liittyivät historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan sekä kasvatuksen historian alueille. Yhteystiedot: *esko.a.nikander@gmail.com*

Eero Ropo on kasvatustieteen professori erityisalanaan opettajankoulutuksen ja oppimisen tutkimus. Ropon opetus- ja tutkimusalueet liittyvät mm. kasvatuspsykologiaan, opetussuunnitelmateoriaan ja opetusteknologian sovelluksiin koulusta yliopistoon. Ropo johti Suomen akatemian rahoittama Know-Id -konsortiota ja sen toista osahanketta. Yhteydenotot: *eero.ropo@uta.fi*

Eero Sormunen toimii professorina Tampereen yliopiston informaatiotieteiden yksikössä. Tutkimus- ja opetustehtävät ovat suuntautuneet tiedonhaun, informaatiolukutaidon ja oppimisen alueille. Hän johtaa Suomen akatemian rahoittaman *Argumentoiva tutkiva verkko-opiskelu akateemisten tietotyövalmiuksien rakentamisessa* (ARONI) -tutkimushanketta 2015-2019. Yhteydenotot: e*ero.sormunen@uta.fi*

Antti Syvänen on tohtoriopiskelija Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ja hän valmistelee väitöstyötä opettajaopiskelijoiden mobiiliblogi-portfolioin tuetun ammatillisen identiteetin kehittymistä. Yhteydenotot: *Antti.Syvanen@staff.uta.fi*

Mikko Tanni on tiedonhankintaan ja informaatiolukutaitoon erikoistunut filosofian tohtori. Yhteydenotot: *mikko.tanni@iki.fi*